

A PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM DIFERENTES CONTEXTOS



Organizadoras:

Dra. Zuíla Guimarães Cova dos Santos

Me. Gislaina Rayana Freitas dos Santos

CULTURAS & FRONTEIRAS

Revista
do Grupo de Estudos
Interdisciplinares
das Fronteiras
Amazônicas - GEIFA

ISSN 2675-1011

DOI <https://doi.org/10.29327/211038>

Volume 7, número 1

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

Janeiro/2023

REVISTA

CULTURAS & FRONTEIRAS

**A PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM DIFERENTES
CONTEXTOS**

Organizadoras

Profª Dra. Zuila Guimarães Cova dos Santos

Me. Gislaina Rayana Freitas dos Santos

Revista Culturas & Fronteiras

GEIFA – Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras

Amazônicas

Volume 7 | n. 1 | 2023

ISSN: 2675-1011

Prefixo DOI: 10.29327

Endereço para envio de artigos, resenhas, relatos de
experiências, resenha,

poemas, poesias, sugestões e críticas:

<https://periodicos.unir.br/index.php/culturaefronteiras>

Revista Culturas & Fronteiras - Volume 7. Nº 1 Janeiro/2023

Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas - GEIFA /UNIR

Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/culturaefronteiras>

ISSN 2675-1011

DOI <https://doi.org/10.29327/211038>



APRESENTAÇÃO

Apresentação.....	VI
Comissão Editorial.....	IX

Artigo

O NOVO NORMAL: A INFLUÊNCIA DA PANDEMIA NO COMPORTAMENTO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS RESSIGNIFICAÇÕES	1-21
---	-------------

Juracy Machado Pacífico; Diana Campos Fontes Arcanjo; Samara Ferreira da Silva; Maria Antônia do Nascimento

“LA TIGRESA MOVIMA”: REPRESENTAÇÕES DA MEMÓRIA E DO IMAGINÁRIO AMAZÔNICO NA LITERATURA BOLIVIANA DA/NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA	22-33
--	--------------

Ester Chao Ojopi; Auxiliadora dos Santos Pinto

O ENSINO DA MATEMÁTICA E A VINCULAÇÃO DO CONTEÚDO ESCOLAR COM A VIDA DO ALUNO: UM ESTUDO NA FRONTEIRA EM GUAJARÁ-MIRIM (BRASIL) E GUAYARAMERÍN (BOLÍVIA)	34-53
---	--------------

Gislaina Rayana Freitas dos Santos; Wendell Fiori Faria

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS NA CONTEMPORANEIDADE.....	54-74
--	--------------

Bruno Freitas Santos; Fabiano Sales de Aguiar; Alex Sander da Silva

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM INTERFACE COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ETNIA PURUBORÁ: LIMITES E POSSIBILIDADES.....	75-90
--	--------------

Jaimeson Rodrigues de Souza Sanders; Viviane Evangelista do Nascimento; Luanna Freitas Johnson



ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS PARA OS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO – RO91-119

Sara Manoela Marques Vitaliano; Marlene Rodrigues; Dieny Moraes dos Santos

ESTUDO DE CASO: EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O ENSINO REMOTO EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL II DE GUAJARÁ-MIRIM-RO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19120-139

Luciana Riça Mourão Borges; Joana de Souza Costa



Apresentação

A PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM DIFERENTES CONTEXTOS

Nossa 7ª edição da revista Culturas & Fronteiras que tem como título A PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM DIFERENTES CONTEXTOS apresenta os escritos de pesquisadores sobre seus objetos de estudos em diferentes áreas do conhecimento. Nesse projeto editorial destacamos a experiência científica e o conjunto de atividades que envolvem ao mesmo tempo uma base teórico-metodológica, o exercício da investigação científica, a escrita e o posicionamento do investigador. Consideramos que a Pesquisa precisa estar integrada à vida universitária desde a graduação e não apenas na pós-graduação, via mestrado e doutorado, como muitas instituições de ensino Superior se organizam para promover. O desejável seria que a atividade de investigação estivesse presentes em toda a vida acadêmica. Assumida em um processo coletivo onde o acadêmico é o sujeito responsável por sua relação com os outros, uma relação apoiada em constantes reflexões sobre o mundo que o cerca e o qual ele também faz parte.

Nesse sentido, estimular a pesquisa para uma busca do desconhecido favorece o conhecimento de si, dos outros e do mundo. Portanto, ela não tem uma finalidade em si mesma. A sua importância está diretamente relacionada à construção de um saber que favoreça à vida por meio de processos de emancipação dos indivíduos.

Mediante o exposto descrevemos brevemente a seguir os artigos que têm como base a pesquisa científica, que eles possam estimular novos saberes, novos conhecimentos e novos caminhos investigativos.

Os sete artigos que compõem esta edição da revista Culturas & Fronteiras são:

“O NOVO NORMAL: A INFLUÊNCIA DA PANDEMIA NO COMPORTAMENTO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS RESSIGNIFICAÇÕES”, de Juracy Machado Pacifico; da Universidade Federal de Rondônia; Diana Campos Fontes Arcanjo, da SEDUC/RO; Samara Ferreira da Silva, da SEMED/Porto Velho e Maria Antônia do Nascimento do Governo de Rondônia, traz a luz mudança comportamental de professores da Educação Infantil na adoção de



novos hábitos diante do cenário pandêmico da COVID-19, revelam as implicações psicológicas e a resignificação da vida pelos professores ao que tange a manutenção do equilíbrio emocional. A análise mostra que o ensino remoto para a Educação Infantil tende a ser tendenciosa para o desenvolvimento de doenças psíquica tanto na rede pública quanto na privada.

“LA TIGRESA MOVIMA”: REPRESENTAÇÕES DA MEMÓRIA E DO IMAGINÁRIO AMAZÔNICO NA LITERATURA BOLIVIANA DA/NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA”, de Ester Chao Ojopi e Auxiliadora dos Santos Pinto da Universidade Federal de Rondônia, parte dos elementos imaginários presentes no conto “La tigresa movima” de autoria da escritora boliviana Gaby Cuéllar Camacho, destacando que o imaginário e a cultura estão presentes na literatura de expressões amazônicas. A análise evidencia que a região fronteira Brasil/Bolívia é atravessada pela fronteira entre o imaginário simbólico que permeia a cultura amazônica e os saberes e fazeres dos sujeitos amazônicos, que instituem valores e convenções sociais através de uma amalgama entre o imaginário e o sociopolítico.

“O ENSINO DA MATEMÁTICA E A VINCULAÇÃO DO CONTEÚDO ESCOLAR COM A VIDA DO ALUNO: UM ESTUDO NA FRONTEIRA EM GUAJARÁ-MIRIM (BRASIL) E GUAYARAMERÍN (BOLÍVIA)” de Gislaina Rayana Freitas dos Santos e Wendell Fiori Faria da Universidade Federal de Rondônia apresenta a relação entre o ensino da matemática e o cotidiano de alunos brasileiros e bolivianos. Demonstrando que os conteúdos ensinados exercem apoio na relação com o comércio. Essa relação com a matemática financeira pode aproximar o conteúdo escolar com a vida do aluno da fronteira Brasil/Bolívia, relacionando, dessa maneira, os conteúdos escolares para melhor compreensão dos alunos.

“EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS NA CONTEMPORANEIDADE” de Bruno Freitas Santos, da Secretaria de Educação da Bahia; Fabiano Sales de Aguiar da Universidade Federal de Rondônia e Alex Sander da Silva da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) aponta as concepções teóricas para as diversas formas de discriminação racial, como também as formas de resistência antirracista. Os autores apotam que compreender a discriminação racial como um espectro do racismo estrutural e estruturante da sociedade ainda na atualidade e a luta negra de diversos movimentos sociais que se contrapõem nos diversos âmbitos das concepções teóricas e práticas da luta para uma



educação antirracista.

“A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM INTERFACE COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ETNIA PURUBORÁ: LIMITES E POSSIBILIDADES” de Jaimeson Rodrigues de Souza Sanders; Viviane Evangelista do Nascimento; Luanna Freitas Johnson da Universidade Federal de Rondônia, objetiva analisar a interface da Educação Escolar Indígena com a Educação Especial e conhecer o processo de inclusão na etnia Puruborá a partir da percepção de atores da comunidade na aldeia Aperoí, localizada no Município de Seringueiras-RO. Apontam na análise que na aldeia não há atendimento educacional especializado. Os professores não têm formação específica para atender a demanda e, no geral, as famílias adotam uma postura de negação da deficiência. Nesse contexto, os autores indicam que os participantes reivindicam a necessidade de ações de formação continuada e profissionais especializados para atender os alunos e orientar as famílias.

“ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS PARA OS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO – RO” de Sara Manoela Marques Vitaliano da Secretaria municipal de Educação (SEMED) Porto Velho/RO; Marlene Rodrigues da Universidade Federal de Rondônia e Dieny Moraes dos Santos da (SEMED) Ananideua/PA Atendimento Educacional Especializado AEE, o foco deste artigo consiste em apresentar como ocorreu o Atendimento Educacional Especializado, no momento mais crítico da pandemia da Covid-19 para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na rede regular de ensino no município de Porto Velho – Rondônia. Traz considerações acerca do processo histórico do autismo, a importância da inclusão, a necessidade de um profissional capacitado, sobretudo em tempos de pandemia, e práticas pedagógicas do Atendimento Educacional Especializado.

“ESTUDO DE CASO: EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O ENSINO REMOTO EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL II DE GUAJARÁ-MIRIM-RO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19” de Luciana Riça Mourão Borges; Joana de Souza Costa da Universidade Federal de Rondônia consiste em um estudo de caso sobre as concepções dos professores das escolas públicas estaduais Capital Godoy e Paulo Saldanha da cidade de Guajará-Mirim, estado de Rondônia. Das análises e discussões



ressalta-se refletir sobre caminhos que auxiliem futuras práticas nessas instituições de ensino.

Nessa 7ª edição da *Revista Culturas & Fronteiras*, os artigos contidos nessa edição são frutos de dedicação e contribuições de pesquisadores e colaboradores, empenhados com pesquisas acadêmicas em diferentes contextos. A Revista agradece, pois, a todas e todos que contribuíram com esta edição!

Dr^a Zuila Guimarães Cova dos Santos
Me Gislaina Rayana Freitas dos Santos
Janeiro de 2023



COMISSÃO EDITORIAL

Editora Chefe

Dra. Zuíla Guimarães Cova dos Santos

Editora Adjunta

Dra. Auxiliadora dos Santos Pinto

Editora

Prof^o Me. Gislaina Rayana Freitas dos Santos

Editores de seção

Prof^a Me. Rosely Roca

Prof^a Esp. Thaís Alícea Brito

Comissão científica

Prof^a Dra. Carmem Tereza Velanga

Prof^a Dra. Zuíla Guimarães Cova dos Santos



O NOVO NORMAL: A INFLUÊNCIA DA PANDEMIA NO COMPORTAMENTO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS RESSIGNIFICAÇÕES

THE NEW NORMAL: THE INFLUENCE OF THE PANDEMIC ON THE BEHAVIOR OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION TEACHERS AND THEIR RESIGNIFICATIONS

Juracy Machado Pacífico¹
Diana Campos Fontes Arcanjo²
Samara Ferreira da Silva³
Maria Antônia do Nascimento⁴

Resumo

A pandemia da Covid-19, declarada em 2020 pela OMS provocou a necessidade de adoção de medidas estratégicas e a formatação de novas configurações para conter a propagação da doença. As medidas em âmbito geral culminaram em mudanças significativas no comportamento cotidiano da população, que passou a buscar novas formas de ressignificar suas ações. Nesse sentido, o objetivo geral do trabalho foi investigar a mudança comportamental de professores da Educação Infantil na adoção de novos hábitos diante do cenário pandêmico e suas implicações psicológicas e os objetivos específicos foram identificar de que forma esses professores têm ressignificado a vida em busca da manutenção do equilíbrio emocional; compreender os comportamentos adquiridos com a Pandemia após a ressignificação e proporcionar uma reflexão acerca dos efeitos na saúde mental desses professores diante da Pandemia. O estudo teve como base o método qualitativo descritivo, o instrumento foi a entrevista presencial estruturada, com seis professores de Educação Infantil do município de Porto Velho, sendo três da rede pública e

¹ Juracy Machado Pacífico. Doutora em Educação (UNESP), e Mestre em Psicologia (USP). Atua no Departamento Acadêmico de Ciências da Educação (DACED/UNIR), Professora do PGEEProf/UNIR e PGEDA/UFOPA. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3051710228899281> ORCID: 0000-0003-0486-874X E-mail: juracypacifico@unir.br

² Diana Campos Fontes Arcanjo, Doutoranda em Educação (PGDA/UFOPA/EDUCANORTE), Mestre em Psicologia (UNIR), Atua como Psicóloga Escolar (SEDUC-RO), Porto Velho-RO. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9285413625064845>, ORCID: 0000-0002-3724-6536. E-mail: fontesarcajodiana@gmail.com

³ Samara Ferreira da Silva, Mestre em Educação (UTIC), Especialista em Gestão Escolar e LIBRAS e Educação de Surdos, Psicóloga (FIMCA) Pedagoga (FARO). Orientadora Educacional da Rede Municipal de Ensino do Município de Porto Velho. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9554162029260458> bem como do ORCID: 0000-0002-4459-8863 E-mail: samarasfs13@gmail.com

⁴ Maria Antônia do Nascimento Psicóloga (FIMCA) Graduação em Jornalismo (UNIRON). Publicidade e Propaganda (UNIRON) Especialista em Terapia Cognitivo Comportamental. Atua como Chefe de Gabinete na Sociedade de Portos e Hidrovias do Governo do Estado de Rondônia. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4337378895929768> ORCID: 0000-0002-9588-4544 E-mail: antonia.nascimento2829@gmail.com

O NOVO NORMAL: A INFLUÊNCIA DA PANDEMIA NO COMPORTAMENTO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS RESSIGNIFICAÇÕES

três da rede privada, que estiveram em isolamento social. Os dados foram organizados em categorias baseando-se ao modelo referencial de Bardin, sendo elas: o domínio na utilização de tecnologias; os impactos da Pandemia na vida do professor de Educação Infantil e saúde mental dos professores de Educação Infantil. Pode-se concluir que os desafios de transformar o ensino presencial em remoto na Educação Infantil somadas ao contexto da Pandemia, mostraram-se tendenciosos a desenvolver doenças psíquicas tanto na rede pública como na privada.

Palavras-chave: Pandemia. Professores Educação Infantil. Ressignificação.

Abstract

The Covid-19 pandemic, declared in 2020 by the WHO, provoked the need for the adoption of strategic measures and the formatting of new configurations to contain the spread of the disease. As measures in the general scope, they culminated in relevant changes, without the population's daily behavior, which started to look for new ways to give new meaning to their actions. In this sense, the general objective of the work was to investigate a behavioral change of early childhood education teachers in the adoption of new habits prior to the pandemic scenario and its psychological conclusions and specific objectives were identified in which way these teachers have given new meaning to life in search of maintenance. make emotional balance; understand the reflexes acquired with the pandemic after the redefinition and provide a reflection on the effects on mental health of these teachers in the face of the pandemic. The study was methodologically based on the descriptive qualitative method, the instrument was a semi-structured interview with six kindergarten teachers in the city of Porto Velho, three from the publics and three from the private network, who were in social isolation. Data were organized into three categories based on Bardin's referential model, namely: the domain in the use of technologies; the impacts of the pandemic on the life of early childhood education teachers and the mental health of them. It can be fulfilled that the challenges of transforming classroom teaching into remote in early childhood education, added to the context of the pandemic, prevent biased people from developing mental illnesses in both public and private schools.

Key words: Pandemic. Childhood Education Teachers. Reframing

Introdução

A Pandemia da Covid-19, foi declarada em 2020 pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020) e suscitou a necessidade de adoção de estratégias urgentes para reduzir o avanço da doença. Para atender ao novo contexto, órgãos governamentais instituíram várias medidas temporárias para evitar a propagação da doença ações preventivas ao contágio e enfrentamento da Pandemia. Essas medidas culminaram em mudanças significativas no cotidiano da população, desde a restrição ao acesso a locais com grande aglomeração de pessoas, suspensão de aulas presenciais e adesão ao ensino remoto, adoção do sistema de *home office*, isolamento social e medidas de biossegurança, como o uso constante de máscaras, álcool em gel e higiene pessoal, como lavar bem as

O NOVO NORMAL: A INFLUÊNCIA DA PANDEMIA NO COMPORTAMENTO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS RESSIGNIFICAÇÕES

mãos com mais frequência.

De acordo com a FIOCRUZ (2020) a Pandemia impactou as pessoas de maneiras específicas, trazendo a necessidade de ressignificações que favorecessem a adaptação ao novo normal. Lidar com esse momento de incertezas é algo desafiador, pois se considerarmos que a Pandemia e suas consequências foi um acontecimento marcante e histórico devido a quantidade de pessoas que vitimou. Lister (2020) ressalta que essa situação permite examinarmos o que realmente importa no que concerne ao nosso sistema de valores nas relações interpessoais e no trabalho..

O presente artigo, fruto de uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo e exploratório conforme descrição de Minayo (2007, p.21) a qual se propôs a investigar a adoção de novos hábitos diante do cenário pandêmico e suas implicações psicológicas nos professores de Educação Infantil do município de Porto Velho-RO, nos comportamentos e suas ressignificações. Os dados foram coletados através de entrevista estruturada e questionário. Foi realizada categorização dos dados a partir análise de conteúdo com fim de que tecêssemos nossas discussões e considerações.

Referencial teórico

Contextualizando a Pandemia

Dados apresentados pelo Ministério da Saúde (2020) relatam que o Coronavírus apareceu primeiramente na China no final de 2019. Em março de 2020, a Organização Mundial de Saúde, a reconhece como Pandemia.

No Brasil a doença foi rapidamente contaminando a população, assim provocando condições diversas nas pessoas. Segundo Brasil (2020) a Covid-19 é uma doença que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. A OMS (2020) alerta que a maioria dos pacientes com Covid-19 podem ser assintomáticos⁵ ou oligossintomáticos⁶, e aproximadamente 20% dos casos detectados requerem atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória.

Por ser uma doença de fácil transmissão e contágio, as autoridades de saúde

⁵ Que não expressa sintoma (dor, febre, náuseas etc.) ou não produz os sintomas esperados: doença assintomática.

⁶ Que apresentam poucos ou leves sintomas (de determinada doença). [Do grego *oligos*, 'pouco, em pequena quantidade' + sintomático

O NOVO NORMAL: A INFLUÊNCIA DA PANDEMIA NO COMPORTAMENTO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS RESSIGNIFICAÇÕES

apresentaram uma série de medidas de enfrentamento, dentre elas o isolamento social como um dos principais meios para reduzir a possibilidade de contaminação da Covid-19. Medidas simples como manter a distância mínima de um metro entre pessoas em lugares públicos e de convívio social como bloquear as manifestações de abraços, beijos e apertos de mãos e o cuidado com a higiene tornaram-se essenciais para ajudar a conter a propagação do vírus na sociedade.

Por outro lado, a partir da tomada de atitudes com essas recomendações o número de adoecimento psíquico foi surgindo, de forma que os indivíduos foram afetados pelo fator econômico, pelo distanciamento de parentes e amigos, o que leva a uma reflexão sobre o aparecimento de possíveis transtornos mentais, além de possibilitar a intensificação de adoecimento psíquico já existente e até levar a um grau mais elevado. Desta forma, Nardi, et al. (2020), afirmam que as alterações na rotina, o medo do vírus e as incertezas em relação ao controle da situação podem ter impacto na saúde mental, particularmente nos transtornos de ansiedade e de humor.

Saúde mental em meio ao isolamento social

Segundo Polanczyk et al. (2020), as medidas de isolamento social podem levar a conflitos familiares, falta de atividade física, alterações da dieta e do padrão de sono. Compartilhando do mesmo pensamento, Nardi et al. (2020), afirmam que uma pessoa pode ser exposta a váriassituações ao mesmo tempo, o que eleva o risco para desenvolver ou para agravar transtornosmentais já existentes:

O aumento dos sintomas psíquicos e dos transtornos mentais durante a pandemia pode ocorrer por diversas causas. Dentre elas, pode-se destacar a ação direta do vírus no sistema nervoso central, as experiências traumáticas associadas à infecção ou morte de pessoas próximas na pandemia, o estresse induzido pela mudança na rotina devido às medidas de distanciamento social ou pelas conseqüências econômicas, na rotina de trabalho ou nas relações afetivas e, por fim, a interrupção de tratamento por dificuldades de acesso, (NARDI, et al, 2020, p.16).

Sobre as implicações da Pandemia para a saúde mental, Nardi, et al. (2020), chamam atenção para o risco de uma epidemia paralela, que segundo eles dá indícios preocupantes: o aumento do sofrimento psicológico, dos sintomas psíquicos e dos transtornos mentais.

Segundo dados da Organização Pan Americana de Saúde (OPAS, 2005), uma

O NOVO NORMAL: A INFLUÊNCIA DA PANDEMIA NO COMPORTAMENTO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS RESSIGNIFICAÇÕES

epidemia de grande magnitude implica em uma perturbação psicossocial que ultrapassa a capacidade de enfrentamento da população afetada. O isolamento social, o medo de contágio e a perda de membros da família são agravados pelo sofrimento causado pela perda de renda e muitas vezes, de emprego (OMS,2020).

Aliado a isso, a Fiocruz, (2020) alerta que fatores que influenciam o impacto psicossocial estão relacionados à magnitude da epidemia e ao grau de vulnerabilidade em que a pessoa se encontra no momento. Embora, para Melo et al (2020) nem todos os problemas psicológicos e sociais apresentados poderão ser qualificados como doenças; a maioria será classificada como reações normais diante de uma situação anormal

Comportamento Individual e suas ressignificações

No contexto pandêmico, as incertezas e preocupações, o medo e a insegurança surgem fazendo com que a perspectiva de vida seja modificada de forma brusca favorecendo possivelmente o aumento do sofrimento psicológico e contribuindo para que a saúde mental das pessoas fique afetada.

Situações igual a esta, segundo Lane (2006), não têm sido um processo linear, mas sim um processo de acertos, erros, reavaliações, e, apesar das determinações institucionais, cujo peso é sentido cotidianamente, para estas pessoas a mudança foi radical.

As mudanças comportamentais são visíveis e podem estar afetando a todos. A partir do confinamento, as pessoas passaram a sair de casa apenas para resolver assuntos essenciais, como ir a supermercados, farmácias ou comprar itens necessários e às vezes atividades que não possam ser adiadas. Muitas pessoas passaram a adotar o trabalho *home office* e modificar suas rotinas. Nessa perspectiva, Whitaker (2020), diz que sentimos falta de como nossa vida costumava ser. Sentimo- nos solitários devido às regras de distanciamento social.

Como aponta Martin e Pear (2009), a modificação de comportamento enfatiza a demonstração científica de que uma determinada intervenção foi responsável pela mudança de comportamento. Os autores afirmam ainda que assim, a modificação de comportamento envolve a aplicação sistêmica de princípios e técnicas de aprendizagem para avaliar e desenvolver comportamentos privados e públicos dos indivíduos, a fim de ajudá-los a funcionar melhor em sociedade (MARTIN e PEAR, 2009).

O NOVO NORMAL: A INFLUÊNCIA DA PANDEMIA NO COMPORTAMENTO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS RESSIGNIFICAÇÕES

Diante disso, a sociedade precisa se preparar para acolher e cuidar dessa imensidão de indivíduos que irão apresentar, pela primeira vez, um transtorno mental, em decorrência da pandemia, assim como daqueles que já sofriam e terão seus transtornos mentais agravados (NARDI et al, 2020).

Mediante o papel exercido pela Psicologia e sua importância para a sociedade, pode apresentar-se neste contexto de pandemia, como um dos pilares fundamentais no que se refere à saúde, sobretudo, no período de isolamento social, considerando que para as atuais gerações é uma situação nova e que chegou inesperadamente na vida das pessoas, impondo mudanças de atitudes.

Sobre isso nos ensina Neiva e Mauro (2011), que as atitudes exercem influência sobre o comportamento e sobre a maneira de ver o mundo. O conhecimento das atitudes de outras pessoas permite saber como elas pensam, sentem ou reagem a certos eventos. Neste sentido, podemos ter atitudes diferentes a respeito de futuros comportamentos para que possam amenizar possíveis consequências trazidas.

Assim, as competências socioemocionais se apresentam pela capacidade de expressar emoções e construir relacionamentos. Estas segundo Brasil (2020) são essenciais para a saúde e se desenvolvem nas interações do cotidiano.

É importante mencionar que a maneira pela qual fomos submetidos a este cenário, percebe-se que as pessoas são constantemente desestabilizadas emocionalmente, tendo que aprender a lidar com algumas frustrações e medos, pois há necessidade de vínculo afetivo e também do convívio entre familiares e amigos.

Desafios do novo normal e suas implicações

O novo normal aqui empregado é para descrever as mudanças de atitudes da população em tempos de Pandemia. A crise que assola numa escala planetária trouxe consigo situações desafiadoras para o indivíduo, como a adaptação a mudanças nos padrões habituais da vida cotidiana.

Sendo um termo que descreve mudança de atitude da população, a expressão vem ganhando destaque devido a Pandemia. Sobre isso, Nardi (2020) ressalta que o primeiro desafio é entender se o “novo normal” é uma mudança temporária ou algo permanente, ou seja, uma mudança necessária de hábito, atitudes e visão de vida.

Desta forma, no momento de transição marcada por incerteza, Nardi et al (2020, p.

O NOVO NORMAL: A INFLUÊNCIA DA PANDEMIA NO COMPORTAMENTO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS RESSIGNIFICAÇÕES

129), afirmam que:

Esse vácuo de incertezas e o contexto de todas as perdas associadas à pandemia têm o potencial de deixar profundas cicatrizes emocionais, tornando o terreno fértil [...] o impacto avassalador dos problemas de saúde mental na população, decorrentes da pandemia.

Amorim (2020) questiona a expressão “novo normal” por entender que a proposta, apesar de apontar rupturas, “já nasce velha, porque está implicada com a patologização do cotidiano da sociedade e das pessoas que habitam o mundo em que vivemos. Segundo o autor, seu questionamento acerca da expressão “novo normal”, é porque ela, invariavelmente, nos remete às velhas antinomias (“normal” versus “anormal”; “eficiente” versus “deficiente”), pares de oposição que, muitas vezes, se reapresentam em nossas falas, das simples as mais complexas (AMORIM, 2020).

Martino (2020) complementa que a expressão “novo normal” também pode ser entendida como uma tentativa de dirigir o olhar para outro lado, talvez distante para o que está acontecendo. À vista disso, o autor questiona: é “normal” que milhares de pessoas percam a vida todos os dias em decorrência de um vírus, quanto outras tantas, estão isoladas em suas casas e outras, ainda, estão expostas ao risco?

Como bem aponta Berkenbrock (2020), infelizmente não experimentamos na vida apenas o que chamaríamos de tempos normais; vez por outra, somos confrontados com tempestades existenciais. Muitas delas derrubam ou fazem grande estrago.

Sobre a dualidade do normal e anormal para Foucault (1975) a análise fenomenológica recusa uma distinção a priori entre o normal e o patológico: A validade das descrições fenomenológicas não está limitada por um julgamento sobre o normal e o anormal.

Outros autores apresentam reflexões acerca do tema, assim como Morin (2020),reflete que:

O pós-coronavírus é tão preocupante quanto a própria crise. Poderia tanto ser apocalíptico quanto portador de esperança. Muitos comungam a certeza de que o mundo de amanhã não será o mesmo de ontem. Mas como será? A crise sanitária, econômica, política e social conduzirá ao desmembramento de nossas sociedades? Saberemos extrair lições dessa pandemia que revelou a comunhão de destinos para todos os humanos, em ligação com o destino bioecológico do planeta? E eis que entramos na era das incertezas. (MORIN, 2020, p.22).

Diante dos questionamentos dos autores, percebe-se que há uma questão a se refletir sobre o que seria normal e anormal nesse cenário de crise em que ninguém estava

O NOVO NORMAL: A INFLUÊNCIA DA PANDEMIA NO COMPORTAMENTO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS RESSIGNIFICAÇÕES

preparado.

A ressignificação como forma de adaptação

Com a chegada da Pandemia, muitas informações foram sendo disseminadas e retidas pela população, requerendo de todos, a adaptação à nova realidade, no sentido de mudar a percepção para enfrentar esta situação atual. Nesse sentido, Lister (2020) aponta mudanças na ordem global, sociedades e economias, empresas e mercados no ambiente familiar e nos indivíduos.

Observamos que ressignificar no cenário pandêmico é aprender a lidar com o novo. Seja adoecendo ou de forma saudável é necessário ressignificar. Assim, como afirma Martino(2020) o isolamento mostrou outros panoramas:

Estamos redefinindo a noção de presença. Aprendemos que a curtida não substitui o abraço, e a interação por uma tela não tem quase nada em comum com o ato de compartilhar a presença física, a troca de olhares, a proximidade dos gestos e a variedade das expressões. Talvez, depois de tudo isso, seja possível dar um real valor ao ato de estar junto, aprendendo a deixar o smartphone de lado durante uma conversa e desfrutando da presença do outro (MARTINO, 2020, p.111).

Nesta intenção é válido destacar que no processo de adaptação para a ressignificação é importante manter o autocuidado, cuidando das necessidades básicas, descansando, limitar o uso de meios de comunicação, participar de grupos de ajuda on-line, fazer chamada de vídeo para a família e amigos, praticar a auto-observação de emoções e sentimentos bem como manter a interação social, mesmo que de forma virtual.

Sobretudo, Lima et al (2020), orientam que as medidas de isolamento social, embora baseadas em evidências científicas e essenciais para a proteção da saúde da população, podem impactar a saúde mental daqueles que as experienciam. Com as mudanças e rotinas modificadas, observa-se a necessidade das pessoas em se adaptar aos novos modos de viver e agir, tanto no contexto profissional, quanto no social.

Normose e sua relação com a normalidade

De acordo com Weil, Jean-Ives Leloup e Roberto Crema (2011), a Normose é definida por um conjunto de normas, conceitos, valores, estereótipos, hábitos de pensar ou de agir, que são aprovados por uma maioria em uma determinada sociedade e que provocam sofrimentos, doenças e morte. Em termos didáticos os autores apresentam ainda

O NOVO NORMAL: A INFLUÊNCIA DA PANDEMIA NO COMPORTAMENTO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS RESSIGNIFICAÇÕES

a normose como sendo “um conjunto de hábitos considerados normais e que, na realidade, são patogênicos e nos levam à infelicidade e à doença” (WEIL, LELOUP e CREMA, 2016). Os autores afirmam que quando todas as pessoas se colocam de acordo a respeito de uma opinião ou uma atitude e maneira de atuar, manifesta-se um consenso, que dita uma norma.

Foucault (1975), considera que um fato social só pode ser dito normal para uma determinada sociedade em relação a uma fase igualmente determinada do seu desenvolvimento. Assim, o autor completa afirmando que a maior parte de nossos costumes são o resultado de normas que adotamos, mais ou menos conscientemente, mediante a imitação dos atos de nossos pais e educadores.

Nem todas as normas são benevolentes. Ao contrário, algumas são geradoras de sofrimentos e enfermidades, podendo conduzir até mesmo à morte. Como são dotadas de um consenso social, as pessoas não percebem o caráter patogênico. O que se trata de normose a qual consiste em uma normalidade doentia, distinguindo da normalidade saudável, como levantar cedo e caminhar todos os dias. (WEIL, 2016, p.19). Nesta mesma perspectiva, Leloup (2016) entende que a normose está relacionada com a pulsão de morte; é a estagnação do desejo, aquilo que impede o fluxo evolutivo.

Foucault (1975) entende que a contradição patológica não é o conflito normal; este devasta do exterior a vida afetiva do sujeito; suscita nele condutas opostas, o faz oscilar; provocar ações, depois ocasiona o remorso; pode exaltar a contradição até a incoerência. Assim, Weil (2016) assinala que surge uma denúncia lúcida de que certas normas sociais, atuais ou passadas, levam ou levaram ao sofrimento físico e moral de indivíduos, grupos e comunidade global.

Por isso, considerando a situação de crise produzida pela Pandemia a qual proporciona momentos difíceis para a humanidade, é fundamental a necessidade de conscientizar-se de eventuais mudanças de hábitos e possíveis consequências emocionais, e ainda, lidar com a morte, isso nos faz refletir sobre o conceito de normalidade suportado pelo consenso social, diante de tanto sofrimento.

Os desafios do professor de Educação Infantil no cenário da Pandemia

A Educação Infantil compreende a prática da educação em crianças de 0 a 5 anos de idade, dividido em creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 a 5) no qual tem por finalidade desempenhar o desenvolvimento absoluto da criança através da descoberta de novos

O NOVO NORMAL: A INFLUÊNCIA DA PANDEMIA NO COMPORTAMENTO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS RESSIGNIFICAÇÕES

valores, sentimentos, costumes, interação com outras pessoas e identidade (PAULA, 2021).

É na infância que ocorre a interação com o meio em que vive ocorrendo uma aprendizagem significativa por meio das brincadeiras e do lúdico no qual estimula criatividade, autonomia, raciocínio lógico, auxiliando na compreensão do universo infantil. Algo inesperado para o mundo foram as medidas governamentais de isolamento social decorrente da Pandemia do COVID-19, com isso o professor de educação infantil precisou se reinventar com práticas alinhadas as possibilidades do momento, as necessidades das crianças e famílias e o uso de tecnologias (OLIVEIRA, NETO, OLIVEIRA, 2020; CASTRO, VASCONCELOS, ALVES, 2020).

Nesse contexto, o professor se viu com o desafio de ressignificar a educação infantil através do meio virtual, pois diferente das outras modalidades de ensino a educação infantil até então não havia experienciado processos híbridos ou remotos, foi necessária uma flexibilização do fazer pedagógico tendo os professores que se atualizarem rapidamente por meio de cursos e formações para se adequarem as novas diretrizes implementadas pelas secretarias de educação (CASTRO, VASCONCELOS, ALVES, 2020; PAULA, 2021).

Contudo, é extremamente desafiadora a mudança de um modelo presencial de educação para um modelo remoto tão repentinamente, os professores precisaram encontrar uma forma de alcançar todas as crianças atendidas pela unidade de educação, até mesmo as famílias que não tem acesso a modalidade remota; outro fator diz respeito a apropriação tecnológica no qual boa parte desses profissionais não contaram com formação apropriada seja na licenciatura ou na formação continuada para o seu uso didático; além disso, a ruptura representada por uma prática docente com toque, cuidado, presença, disponibilidade corporal por propostas audiovisuais *online* e socialização com as famílias não é um processo de transição fácil (SILVEIRA, 2021).

Souza et al. (2021) descrevem as vivências de sofrimento psíquico de professores após a Pandemia, dentre eles esgotamento mental, nervosismo, ansiedade, irritabilidade, depressão, perturbações do sono, estresse, dentre outros. Assim sendo, é necessário que esses profissionais tenham apoio necessário das políticas públicas para realizarem seu trabalho com acesso a serviços de saúde mental (FERREIRA, 2019).

Diante de todo esse contexto que os professores de educação infantil precisaram se adequar de forma repentina, vale ressaltar que pode ter um reflexo direto na saúde mental desses profissionais, por ser um momento difícil, desgastante e desafiador, é quase impossível a não existência de transtornos, desequilíbrio emocional e ansiedade.

O NOVO NORMAL: A INFLUÊNCIA DA PANDEMIA NO COMPORTAMENTO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS RESSIGNIFICAÇÕES

Metodologia

A pesquisa caracterizou-se como sendo de abordagem qualitativa e de tipo descritiva como conceitua Minayo (2007, p.21) a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares e se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Enquanto a pesquisa descritiva tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis (GIL, 2008).

A pesquisa foi realizada em campo, a qual se caracteriza como a ida do pesquisador ao local onde o fenômeno pesquisado ocorre para coletar informações a serem documentadas (MARCONI e LAKATOS, 2002, p.71).

Os instrumentos de coleta de dados foram a Entrevista Estruturada e um Questionário, tendo como sujeitos de pesquisa seis professores de Educação Infantil do município de Porto Velho, sendo três da rede pública de ensino e três da rede privada, que estão ou estiveram em situação de isolamento social. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) em duas vias. Foi utilizado como critérios de inclusão dos participantes ser morador da região de Porto Velho; estar atuando na Educação Infantil; estar ou ter estado em situação de isolamento social e ter atuado no ensino remoto durante a pandemia. Como critérios de exclusão foi usada recusa em assinar o TCLE; não ter ficado no ensino remoto durante o ano de 2020.

A análise dos dados foi por meio de análise de conteúdo. Segundo Bardin (2011), esse método tem como finalidade alcançar conhecimentos através de um conjunto de técnicas de análise, assim, a análise do material coletado segue um processo rígido frente às fases, conforme definidas como: Pré-análise, exploração do material e Tratamento dos resultados.

Resultados e Discussão

Resultados

O NOVO NORMAL: A INFLUÊNCIA DA PANDEMIA NO COMPORTAMENTO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS RESSIGNIFICAÇÕES

Os dados coletados nas entrevistas e questionário⁷ foram categorizados em três categorias seguidos de discussão.

O domínio na utilização de tecnologias

No questionário aplicado acerca do domínio na utilização de tecnologias entre os professores de escola pública foi observado que possuem boa familiarização com computadores e aplicativos (33% alta e 66% intermediário), assim como também habilidades no uso de celulares, tablets, computadores, notebooks, dentre outros (66% ótima e 33% regular). Enquanto que para os professores de escola privada apresentam menor familiarização com computadores e aplicativos (66% intermediário e 33% pouca) assim como também menor habilidade no uso de celulares, tablets, computadores, notebooks, dentre outros (66% regular e 33% ótima). Todos os entrevistados concordaram que a conexão de Internet em sua casa ou trabalho interfere na utilização de recursos tecnológicos.

Quanto a formação de professores nesse período da Pandemia do COVID-19 todos os professores de escola pública informaram que tiveram a formação, em quanto que todos os professores entrevistados de escola privada informaram que não tiveram a formação, vejamos a seguir os relatos dos professores:

Escola pública – professora Máisa: “Nós tivemos algumas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação. É importante novos conhecimentos, sempre estar aprendendo e as experiências contam bastante”.

Escola pública – professora Rafaela: “Nós tivemos, acho que mais voltado para a rotina escolar, como trabalhar com programas que não conhecia, por exemplo, Podcast e Padlet entre outros. Minha dificuldade é muito grande para trabalhar com recursos tecnológicos”.

Escola privada – professora Catarina: “Não foi oferecida formação pela escola, teve algumas reuniões para o levantamento da moral, algo mais pessoal e não profissionalmente”.

Escola privada – professora Maria: “Eles buscam conversar com a gente, tinha sempre reuniões e os funcionários que tivessem mais conhecimento que pudessem compartilhar com quem tivesse dúvida. Em casa quando eu tinha alguma dúvida era através de mensagem que eu conseguia resolver o problema”.

Por meio dos relatos dos professores ficou evidenciado que os primeiros impactos da

⁷ Os dados referentes ao Questionário foram quantificados em porcentagens e analisados em conjunto com os dados das Entrevistas.

O NOVO NORMAL: A INFLUÊNCIA DA PANDEMIA NO COMPORTAMENTO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS RESSIGNIFICAÇÕES

Pandemia foram em relação as dificuldades com as tecnologias, muitos deles sem nenhuma capacitação para trabalhar com ferramentas novas no contexto didático e ainda, a necessidade de voltar a atenção em especial para o desempenho escolar do aluno, visto que o novo normal trouxe muitas incertezas não somente para os professores, mas também para toda a comunidade escolar.

Os impactos da pandemia na vida do professor de educação infantil

Foi notável que os professores de escola pública tiveram menos problemas com sono (66% não e 33% sim) quando comparados aos professores de escola privada (100% sim). Em relação a adotar novos hábitos devido a Pandemia somente um professor de escola pública considerou que não mudou muita coisa ao contrário de todos os demais, vejamos a seguir os relatos dos professores sobre quais hábitos foram adquiridos:

Escola pública – Professora Margarete: “Com certeza adotei novos hábitos. De estar separando muito bem o trabalho, em relação a família, eu tive que fazer uma rotina”.

Escola privada – Professora Maria: “Passei a ter mais momentos de leitura por estar mais dentro de casa e não a assistir televisão e não ver notícia ruim de vários segmentos. Muitas reuniões por vídeo chamada”.

Escola privada – Professora Rosana: “Referente a higiene. Eu não peguei Covid, minha família toda teve, eu fiz até um exame uma vez e deu negativo, assim, eu fiquei aquela pessoa extremamente chata, eu andava com duas máscaras, andava com álcool o tempo todo”.

Todos os professores entrevistados informaram ter feito adaptações nas suas rotinas principalmente relacionadas ao trabalho remoto e ao convívio com a família, conforme os relatos a seguir:

Escola pública – Professora Margarete: “separei muito a questão de estar auxiliando as minhas crianças, de estar com a minha filha, também com o meu esposo, em questão profissional que eu cresci bastante, e não tive muito medo de estar fazendo novas atividades”.

Escola pública – Professora Josefina: “Tivemos uma grande mudança, outrora a gente vinha para a escola fazer um trabalho com as crianças, e agora não, a gente espera amanhecer o dia, ligar o computador, celular, passar o dia ligada nas informações, e fazer aquela interação com os alunos, com os pais, com a coordenação da escola, então temos um dia bem corrido”.

Escola privada – Professora Rosana: “dentro de casa, porque minha casa virou uma escola, eu tinha, fundos (parede) enfeitados, colocava TNT, figuras, tentava mudar

O NOVO NORMAL: A INFLUÊNCIA DA PANDEMIA NO COMPORTAMENTO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS RESSIGNIFICAÇÕES

os cenários, então eu tinha um cenário dentro do meu quarto, tinha um na área um na sala”.

Em relação a fazer algo para relaxar ou se distrair no contexto da Pandemia somente um professor de escola privada informou não conseguir fazer esse tipo de atividade, sendo relatado principalmente passar mais tempo em família, assistir filmes e séries, ou fazer exercícios em casa.

A Pandemia gerou impacto de diversas formas, segundo os entrevistados a perda de familiares e amigos, o medo e a insegurança devido a essa doença desconhecida, e ainda precisar se reinventar para conseguir atuar no ensino remoto na Educação Infantil, conforme os relatos abaixo:

Escola pública – Professora Josefina: “Afetou não somente a mim, mas a muitos, principalmente o psicológico, houve muitas perdas, os prejuízos que a gente acaba sofrendo e tantas outras situações no geral, pois sabemos que afeta principalmente o psicológico, eu fui afetada”.

Escola pública – Professora Rafaela: “Eu como profissional de sala de aula tive dificuldades, não me achei muito na onda de informática, o que mais impactou foi não ter conseguido desenvolver o trabalho do jeito que eu gosto”.

Escola privada – Professora Maria: “Acho que o isolamento social. Fiquei em casa, só saía para necessidades básicas de ir ao mercado, passar por vários dias dentro de casa, quando ligava a TV via as notícias ruins pensava como estava chegando mais próximo, as percas de amigos e parentes, me deixou abalada. Tive Covid e na mesma época a família inteira também pegou e foi muito difícil este momento”.

Por fim, quanto a ressignificar o comportamento no contexto da Pandemia, a maioria relata a respeito de passar mais tempo com a família, valorizar, mudar a forma como trata não só familiares, mas todas as pessoas, sobre não colocar o trabalho como prioridade máxima, mas trazer a família para esse lugar.

Escola pública – Professora Josefina: “Profissionalmente eu comecei a conhecer melhor os recursos tecnológicos para poder adaptar no meu trabalho, e, emocionalmente eu acredito que estou valorizando muito mais a minha família, pois era uma coisa que a gente dava pouca importância, foi algo que mudou de dentro para fora”.

Escola privada – Professora Catarina: “Até voltar na realidade estar sempre conversando em casa, com os alunos tendo uma visão de adequar na nova realidade. Passei a escutar mais as pessoas ao meu redor. Olho a vida de forma totalmente diferente, peguei Covid duas vezes, a própria vida foi ressignificada. Quero estudar para concurso, conhecer mais, tive que acontecer o despertar da vida não só para mim como para muitas pessoas”.

O NOVO NORMAL: A INFLUÊNCIA DA PANDEMIA NO COMPORTAMENTO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS RESSIGNIFICAÇÕES

Escola privada – Professora Maria: “A Pandemia veio para eu dar mais valor às pessoas próximas a mim, antes meu pensamento era de trabalhar muito para ter conforto, depois que veio a Pandemia dou mais valor para estar bem com as pessoas, estar mais junto da minha família e ver eles saudáveis. Passei a perceber o quanto é importante valorizar, pois às vezes você está junto mais não demonstra, não diz um Eu te Amo, que sente saudades. Depois do adoecimento por Covid e as percas estou tendo o hábito de fazer mais issode reconhecer e valorizar as pessoas próximas”.

Além disso também foi relatado a ressignificação como profissional, a valorização do eu, muitos se reinventaram, precisaram se adequar a uma nova realidade e puderem crescer, aprender a usar novas tecnologias que outrora não eram cogitadas na educação infantil.

Saúde mental dos professores de educação infantil

Essa parte da entrevista foi direcionada de forma que os entrevistados descrevessem com que frequência sentiram algumas características que poderiam influenciar na sua saúde mental sendo elas: sentir-se aborrecido (a), sentimento de incapacidade na vida pessoal, sentir-se nervoso ou estressado, sentir-se confiante, sentiu que as coisas aconteceram de forma inesperada, sentimento de incapacidade no trabalho, bravo (a), sentir que os problemas se acumulavam. A seguir será expresso o perfil de acordo com os professores de escola pública e escola privada conforme Tabela 1.

Tabela 1.- Perfil dos Professores de Escola Pública e Privada.

Características	Escola pública	Escola privada
Aborrecido (a)	Poucas vezes	Poucas vezes
Incapacidade na vida pessoal	Nunca, poucas vezes, apenas no início da Pandemia	Muitas vezes, poucas vezes.
Nervoso ou estressado	Muitas vezes, poucas vezes, apenas no início da Pandemia	Sempre, algumas vezes.
Confiante	Sempre; poucas vezes.	Sempre, algumas vezes.
Acontecimentos Inesperados	Nenhuma; as vezes.	Sempre, algumas vezes, apenas no início da Pandemia
Incapacidade quanto ao trabalho	Algumas vezes, muitas vezes.	Algumas vezes, muitas vezes.
Bravo (a)	Muitas vezes, poucas vezes, apenas no início da Pandemia.	Poucas vezes
Problemas acumulados	Poucas vezes.	Muitas vezes, algumas vezes.

O NOVO NORMAL: A INFLUÊNCIA DA PANDEMIA NO COMPORTAMENTO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS RESSIGNIFICAÇÕES

Fonte: Organizada pelas autoras através de dados coletados.

Por fim, com exceção de um professor de escola pública todos os demais responderam ter tido alguma crise emocional devida o atual cenário pandêmico

Escola pública – Professora Máisa: “no início da Pandemia fiquei muito apreensiva, ansiosa, com crises de choro na minha casa, mais, por essa questão de tudo, as tragédias, essas coisas que a gente não estava acostumada fiquei assim, no início”.

Escola privada – Professora Catarina: “Fiquei muito neurótica, um período prendi muito a minha filha e fiquei bem presa em casa. Fiquei muito preocupada, pois meu esposo precisava sair de casa para trabalhar. Lavava tudo com água sanitária, se alguém fosse na minha casa eu jogava álcool na pessoa”.

Escola privada – Professora Maria: “percebi que além da insônia que aumentou qualquer coisa eu choro. Se tiver sozinha também choro e sinto muito medo de ficar sozinha, de esquecer algo. Já aconteceu de eu ir à farmácia eu cheguei lá e não lembrei o que fui fazer lá, fiquei em pânico com isso”.

Escola privada – Professora Rosana: “Nesses quase dois anos de Pandemia teve uma vez que eu fui parar na UPA, foi na naquela época de lockdown, era uma coisa bem restrita, deu uma dor no peito então já pensei, é Covid!, então liguei para o meu tio e pedi para ele me levar no hospital, então eu fui só piorando emocionalmente e quando foi por volta de meia noite, achava que meu tio já estava dormindo, liguei para um amigo meu para me levar para a UPA, então assim como estou conversando aqui contigo, falei para o médico, o senhor não vai pedir um exame de Covid? Ele respondeu, que eu estava tendo uma crise de ansiedade, “percebi logo quando você entrou e começou a falar”. Não me recordo se o médico passou algum exame, eu estava em pânico assustada”.

Discussão

A Pandemia da Covid-19 veio de forma inesperada trazendo consigo o isolamento social, acarretando repercussões de vários aspectos da vida a nível global e diretamente ao processo de escolarização em todos os níveis de educação, com destaque para a Educação Infantil, que sofreu impactos pertinentes tanto para o professor como para os alunos, haja vista que o ensino baseia-se nas interações sociais e ludicidade (CASTRO; VASCONCELOS; ALVES, 2020).

Segundo Oliveira, Neto, Oliveira (2020), existem dois perfis de pessoas, os nativos digitais que são as pessoas que nasceram em um mundo cercado por tecnologia e os imigrantes digitais são as pessoas que não nasceram no mundo digital tendo acesso tardio a tecnologia e conseqüentemente trazendo consigo uma aprendizagem mais linear, ou seja, ainda procuram aprender o uso das tecnologias em manuais, costumam ligar para as

O NOVO NORMAL: A INFLUÊNCIA DA PANDEMIA NO COMPORTAMENTO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS RESSIGNIFICAÇÕES

peessoas para pedir ajuda, ou para verificar receberam o e-mail enviado e etc. Neste trabalho os entrevistados se encaixam no perfil dos imigrantes digitais para os dois grupos estudados, embora os professores de escola pública se mostraram ter uma relação melhor com a tecnologia o que pode ser justificado por terem a formação de professores diferente do grupo de escola privada, ambos ainda encontraram dificuldades com o uso da tecnologia no seu dia-a-dia no trabalho.

A Educação infantil no fazer pedagógico não admite educação a distância, conforme a associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) é ilegal a implementação de atividades remotas para crianças pequenas declarando que dependem de condições mínimas de qualidade que não podem ser garantidas através das atividades remotas (ANPED, 2020 p. 1). No entanto, mediante o “novo normal” no contexto da pandemia a Rede Nacional de Primeira Infância (RNPI) em carta direcionada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) possibilita a oferta de Educação Infantil na modalidade remota. Diante disso a construção educativa tem sido um grande desafio, logo, ocorre um reinventar-se das práticas pedagógicas alinhando-se as possibilidades do momento (RNPI, 2020; CASTRO; VASCONCELOS; ALVES, 2020).

Segundo Franco, Nogueira e Prata (2021) as escolas de Educação Infantil não estavam preparadas para essa mudança tão súbita, refletindo diretamente nos professores, que precisaram se adequar a uma nova realidade de trabalhar de forma remota, sem formação específica, fazendo o uso de tecnologias, precisando manter o vínculo escola, professor, aluno e família. Todas essas mudanças e adaptações podem ser consideradas um evento traumático e estão associados a maior prevalência de transtornos mentais como depressão, ansiedade e stress pós-traumático. No caso dos professores mesmo antes da Pandemia já era observado o adoecimento psíquico, ampliando-se de modo significativo na Pandemia, devido por força da urgência, em pequeno espaço de tempo reaprender uma forma de trabalhar e acompanhar de modo mais individual a trajetória de cada aluno (SOUZA et al., 2021).

Desse modo, a vivência de todas essas dificuldades está correlacionada a maiores níveis de ansiedade, estresse e depressão. Em nossa amostra de professores independente do grupo estudado foi relatado todas essas adaptações e desafios, assim como também com frequência sentiu algumas características que se atenuadas podem acarretar no adoecimento psíquico. Segundo Deffaveri, Méa e Ferreira (2020), os professores que trabalham tanto em rede pública como privada apresentaram maiores índices de ansiedade

O NOVO NORMAL: A INFLUÊNCIA DA PANDEMIA NO COMPORTAMENTO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS RESSIGNIFICAÇÕES

e depressão, embora os professores de escola privada tenham mostrado maior nível de estresse.

Conclusões

A presente pesquisa teve como objetivo primário investigar a mudança comportamental na adoção de novos hábitos diante do cenário pandêmico e suas implicações psicológicas. Desta forma procuramos perceber como o indivíduo se adapta e ressignifica diante a realidade do cenáriopandêmico.

Assim, por meio dos resultados das entrevistas e análises, observamos que as nossas indagações foram respondidas e os objetivos foram alcançados. Nos relatos dos professores, ficou evidenciado que eles têm procurado ressignificar a vida em busca da manutenção do equilíbrio emocional, como por exemplo a valorização dos momentos em família, assim como, mais empatia e amor pelo próximo. Sobretudo, percebe-se que alguns professores têm a percepção de que estar com a família, não é algo que possa ser identificado como relaxamento e sim uma obrigação.

Vale ressaltar que ainda na perspectiva dos objetivos, tivemos a compreensão dos comportamentos adquiridos com a Pandemia após a ressignificação, como o aumento da higiene pessoal e do ambiente cotidiano, algumas vezes de forma excessiva, além do medo da aproximação das pessoas em lugares públicos ou privados.

A reflexão acerca dos efeitos na saúde mental dos indivíduos frente à Pandemia, foi outro ponto destacado pelos entrevistados, e ainda, o quanto foram afetados ao perderem parentes e amigos. O isolamento social repentino, foi um dos causadores de ansiedade, assim como, as inúmeras adaptações feitas para se protegerem de questões até o momento desconhecidas, foram causadores de insônia, destacada pelos entrevistados.

Ficou evidenciado tanto nas bibliografias quanto nos dados coletados que os efeitos da Pandemia trazem prejuízos e influencia negativa na saúde mental das pessoas, de forma que muitos precisaram ressignificar seus comportamentos diante do novo contexto tenham sido ou não contaminados pelo vírus.

Assim conclui-se que as condições experienciadas pelo professor já traziam preocupações mesmo antes da Pandemia da COVID-19, no entanto, as dificuldades e desafios relacionados às demandas intepestivas da transição do ensino presencial para ensino remoto, somadas as dificuldades desencadeadas geradas pela inseguranças do

O NOVO NORMAL: A INFLUÊNCIA DA PANDEMIA NO COMPORTAMENTO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS RESSIGNIFICAÇÕES

período pandêmico, mostraram-se como fatores desencadeantes de doenças psíquicas. Essa realidade se aplica aos docentes de Educação Infantil tanto da rede pública como da rede privada. Aprender a lidar com o novo normal e as necessidades de mudanças das atitudes foi e continuando desafiador.

A realização deste trabalho nos proporcionou momentos de reflexão e a consciência do protagonismo docente no período de atividades remotas, o qual se demonstrou de grande relevância social, demandando a reinvenção do próprio papel, de forma inovadora. Onde pudemos oferecer escuta da experiência e aprendizado docente a respeito dos recursos tecnológicos, bem como demonstrar reconhecimento pelo esforço na atuação neste momento singular, onde toda sociedade se viu implicada diante do quadro pandêmico.

Referências

AMORIM, A. C. **A Pandemia, territórios vulnerabilizados, pessoas em sofrimento psíquico e o “novo normal”**. Livro digital: IdeiaSUS/Fiocruz, Rio de Janeiro, 2020.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Educação a Distância na Educação Infantil, Não!. 2020. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto_anped_ead_educacao_infantil_abril_2020.pdf. Acesso em: 20 de outubro de 2021.

BARDIN, L. Organização da análise. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições, v. 70, 2011.

BRASIL, **Guia de Orientações: Acolher vidas para fortalecer emoções e criar estratégias pós-pandemia-Convid-19**. 2020. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/novembro/Guia_de_Orientacoes_.pdf. Acesso em 9/04/2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é coronavírus? (COVID-19)**. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em 9/04/2021.

BERKENBROCK, V. J.; MEIRA, L. A.; MARTINO, L. M. S. **Novo Normal? Provocações sobre tempo, liderança, relacionamentos e o si-mesmo**/Gustavo Barcello. Petrópolis, RJ. Editora Vozes 2020.

CASTRO, M. A.; VASCONCELOS, J. G.; ALVES, M. M. Estamos em casa!": narrativas do cotidiano remoto da educação infantil em tempo de pandemia. **Rev. Remo**. v. 2n. 1, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3716>. Acesso em: 26 de outubro de 2021.

DEFFAVERI, M; MÉA, C. P. D.; FERREIRA, V. R. T. Sintomas de ansiedade e estresse em professores de educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 50, n. 177, p. 813-827, 2020. DOI: 10.1590/198053146952.

O NOVO NORMAL: A INFLUÊNCIA DA PANDEMIA NO COMPORTAMENTO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS RESSIGNIFICAÇÕES

FERREIRA, L. **Lições de professores sobre suas alegrias e dores no trabalho.** Cadernos de Saúde Pública. v. 35, n. 1. 2019

FRANCO, Z. G. E.; NOGUEIRA, E. M. L.; PRATA, W. A. Educação infantil No Contextoamazônico: Experiências em tempos de pandemia. Zero-a-seis. v. 23, n. especial, p. 244-268, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/78988/45383>. Acesso em: 10 de outubro de 2021.

FIOCRUZ. **Recomendações e orientações em saúde mental e atenção psicossocial na COVID- 19/** Recomendações gerais- Rio de Janeiro: Fiocruz, 2020.

FOUCAULT, M. **Doença mental e Psicologia.** Edições Tempo Brasileiro – Rio de Janeiro-RJ, 1975.

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

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**, 6ª ed. São Paulo: Atlas S.A,2008. LANE, S. T. M. **O que é psicologia Social**, São Paulo, ed. Brasiliense, 2006.

LIMA, C. C. et al. **Recomendações e orientações em saúde mental e atenção psicossocial na COVID-19/**organizado por Débora da Silva Noal, Maria Fabiana Damasio Passos e Carlos Machado de Freitas. - Rio de Janeiro: Fiocruz, 2020.

LISTER, K. **Guia de Saúde mental Pós-Pandemia no Brasil – A saúde e o “novo normal”**, 2020. Disponível em: <http://biblioteca.cofen.gov.br/wp-content/uploads/2020/12/Guia-de-saude-mental- pos-pandemia-no-Brasil.pdf>. Acessado em 20/03/2021.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica** 1 - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa.** 5ª ed. São Paulo: Atlas S.A, 2002.

MARTIN, G.; PEAR, J. **Modificação de Comportamento: O que é e como fazer.** 8ª ed. São Paulo, Editora Roca Ltda, 2009.

MARTINO, L. M. S. **Novo Normal? O que temos coragem de aprender com estes tempos?**Petrópolis, RJ. Editora Vozes 2020.

MELO, B. D. et al. **Recomendações e orientações em saúde mental e atenção psicossocial na COVID-19 /** organizado por Débora da Silva Noal, Maria Fabiana Damasio Passos e Carlos Machado de Freitas. - Rio de Janeiro: Fiocruz, 2020.

MINAYO, M. C.S. **Parte V:Fase de análise de material qualitativo. In: O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 11ª Ed., São Paulo: Hucitec, 2008.

NARDI, A. E. et al. **Guia de saúde mental pós pandemia no Brasil: O impacto da pandemia na saúde mental**, PP-PCU-0230, Rio de Janeiro, 2020.

O NOVO NORMAL: A INFLUÊNCIA DA PANDEMIA NO COMPORTAMENTO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS RESSIGNIFICAÇÕES

NEIVA, E.R.; MAURO, T.G. **Atitudes e mudanças de atitudes**. In: C.V.TORRES& E.R. NEIVA, Psicologia social: principais temas e vertentes. Porto Alegre: Artmed, 2011.

OLIVEIRA, A. S. S.; NETO, A. B, A; OLIVEIRA, L. M. S.. **Processo ensino aprendizagem na educação infantil em tempos de pandemia e isolamento**. Ciência contemporânea. v. 1, n. 6, 2020. Disponível em: <http://cienciacontemporanea.com.br/index.php/revista/article/view/32/29>. Acesso em: 26 de março de 2021.

PAULA, S. M. **Reflexões sobre educação infantil em tempos de pandemia do covid-19**. Revistalbero-Americana de Humanidades. v.7.n.3, 2021.

POLANCZYK, G. V. **Guia de Saúde mental Pós-Pandemia no Brasil – Crianças e Adolescentes na Pandemia**. 2020. Disponível em: <http://biblioteca.cofen.gov.br/wp-content/uploads/2020/12/Guia-de-saude-mental-pos-pandemia-no-Brasil.pdf>. Acessado em 20/03/2021.

RNPI. Rede Nacional Primeira Infância. Carta aberta da Rede Nacional Primeira Infância dirigida ao presidente do Conselho Nacional de Educação. RNPI, 24 mar. 2020. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/carta-aberta-da-rede-nacional-primeira-infancia-dirigida-ao-residente-do-conselho-nacional-de-educacao-2/>. Acesso em: 20 de outubro de 2021.

SILVEIRA, J. **O teletrabalho coletivo durante a pandemia da covid - 19: um relato de experiência na educação infantil de Florianópolis**. Zero-a-Seis. v. 23, n. Especial, p. 316 - 332, 2021.

SOUZA, K. R. **Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia**. Trabalho, educação e saúde. v. 19. 2021.

SOUZA, J. M. S.; DEL'AGLI, B. A. V. D.; COSTA, R. Q. F.; CAETANO, L. M. Teoria e prática da educação. v. 24, n. 2, p. 142-159, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/59047/751375152606>. Acesso em: 26 de março de 2021.

WEIL, P; LELOUP, J. Y.; CREMA, R. **Normose: A patologia da normalidade**. 5ª edição, Petrópolis- RJ: Editora Vozes, 2016.

WHITAKER, R. **O enfrentamento do sofrimento psíquico na pandemia: diálogo sobre o acolhimento e a saúde mental em território vulnerabilizado –O impacto psicológico da pandemia: contra a patologização de nosso sofrimento**. Ideia SUS/Fiocruz, Rio de Janeiro, 2020.



“LA TIGRESA MOVIMA”: REPRESENTAÇÕES DA MEMÓRIA E DO IMAGINÁRIO AMAZÔNICO NA LITERATURA BOLIVIANA DA/NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA

"LA TIGRESA MOVIMA": REPRESENTATIONS OF MEMORY AND AMAZONIAN IMAGINARY IN BOLIVIAN LITERATURE DA/NA FRONTEIRA BRASIL-BOLIVIA

Ester Chao Ojopi Simo¹.

Auxiliadora dos Santos Pinto²

RESUMO: Este artigo apresenta os resultados de uma análise sobre os elementos do imaginário amazônico presentes no conto, “La tigresa movima”, de autoria da escritora boliviana Gaby Cuéllar Camacho, uma vez que temos por hipótese a afirmativa de que há nestes relatos um intercuro entre o imaginário simbólico amazônico, através da relação do sujeito amazônico para com o espaço fronteiriço em que ele vive. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica do tipo qualitativa, realizada a partir do método descritivo-analítico. Para atingir o objetivo proposto, buscamos subsídios nos estudos dos autores: Loureiro (2015); Albuquerque et ali (2015); Agier (2015); Pesavento (2002); Halbwachs (2003); Bhabha (1998); e outros. Os resultados confirmam nossa hipótese de que na narrativa em tela subsistem elementos do imaginário e da cultura amazônica, da região da fronteira Brasil/Bolívia. Além disso, o estudo do tema é relevante porque contribuirá para a compreensão das narrativas tecidas em um contexto sociocultural rico em reverberações amazônicas ainda pouco desveladas.

Palavras-chave: Literatura boliviana. Gaby Cuéllar. Fronteira. Imaginário.

¹ Aluna do Curso de Mestrado em Estudos Literários, do PPGMEL. Graduada em Letras – Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas, pela Fundação Universidade Federal de Rondônia, Câmpus Jorge Vassilakis de Guajará-Mirim. Membro do Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas-GEIFA.

² Doutora em Letras- Literaturas de Língua Portuguesa, pelo IBILCE/UNESP/SJRP. Mestre em Linguística, pela UNIR/Câmpus de Guajará-Mirim. Professora Adjunta do Departamento Acadêmico de Ciências da Linguagem do Câmpus de Guajará-Mirim, da Universidade Federal de Rondônia/UNIR. Vice-Coordenadora do Grupo de Estudos interdisciplinares das fronteiras amazônicas-GEIFA.

“LA TIGRESA MOVIMA”: REPRESENTAÇÕES DA MEMÓRIA E DO IMAGINÁRIO AMAZÔNICO NA LITERATURA BOLIVIANA DA/NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA

ABSTRACT: This article presents the results of an analysis of the elements of the Amazonian imaginary present in the short story, "La tigresa movima", authored by the Bolivian writer Gaby Cuéllar Camacho, since we hypothesize the statement that there is in these reports an intercourse between the Amazonian symbolic imaginary, through the relationship of the Amazonian subject to the border space in which he lives. This is a bibliographic research of the qualitative type, carried out from the descriptive-analytical method. To achieve the proposed objective, we seek subsidies in the authors' studies: Loureiro (2015); Albuquerque et al (2015); Agier (2015); Pesavento (2002); Halbwachs (2003); Bhabha (1998); and others. The results confirm our hypothesis that in the on-screen narrative there are elements of the amazonian imaginary and culture of the Brazil/Bolivia border region. Moreover, the study of the theme is relevant because it will contribute to the understanding of the narratives woven in a sociocultural context rich in Amazonian reverberations still little unveiled.

Keywords: Bolivian literature. Gaby Cuéllar. Boundary. Imaginary.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta os resultados de uma análise da narrativa “La tigresa movima”, de autoria da escritora boliviana Gaby Cuellar Camacho. O objetivo geral da investigação foi analisar a narrativa, destacando-se elementos de representação do imaginário amazônico presentes na respectiva narrativa.

A pesquisa foi norteada pelos seguintes questionamentos: De que forma a o imaginário amazônico é representado na narrativa “La tigresa movima”? De que forma as representações expostas na narrativa dialogam com uma produção literária cujo contexto sociocultural é pautado por fronteiras geográficas e, portanto, culturais?

O estudo do tema justifica-se porque as manifestações literárias bolivianas produzidas no Norte beniano são permeadas por questões que envolvem o processo de ocupação da Pan-Amazônica, destacando-se relações de poder, migrações, fronteiras e misticismo, que constituem representações singulares vivenciadas pela população fronteiriça. Nesse sentido, o estudo do tema é relevante porque contribuirá para a compreensão das narrativas tecidas em um contexto sociocultural rico em reverberações amazônicas ainda pouco desveladas, além de apresentar as

“LA TIGRESA MOVIMA”: REPRESENTAÇÕES DA MEMÓRIA E DO IMAGINÁRIO AMAZÔNICO NA LITERATURA BOLIVIANA DA/NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA

vozes literárias da região e seus conflitos identitários, posto viverem e produzirem na fronteira Brasil-Bolívia.

A pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa foi desenvolvida a partir da utilização do método analítico. Na coleta, descrição e análise dos dados da pesquisa, utilizamos como aporte teórico-metodológico os estudos dos seguintes autores: Loureiro (2015), cuja obra discute sobre a constituição e as características das narrativas amazônicas, as quais são constituídas, segundo o autor, pela cultura e pelo imaginário; Albuquerque *et alii* (2015), que discutem sobre a literatura na Amazônia; Agier (2015), que propõe um estudo sobre a Antropologia das fronteiras; Pesavento (2002), que destaca o caráter simbólico da fronteira; Halbwachs (2003), cuja obra discute sobre a constituição da memória individual e da memória coletiva, e outros.

Sendo o imaginário e a cultura elementos presentes na literatura de expressão regional amazônica, é importante considerar que a presença desses elementos na narrativa produzida na fronteira Brasil-Bolívia.

2 FRONTEIRA, LITERATURA E MEMÓRIA

Ao discutir sobre a constituição da fronteira, Agier (2015, p. 42) afirma: “O que a fronteira promove, ao mesmo tempo, é um compartilhamento e uma relação. Sua ação é dupla, externa e interna; ela é um limiar e um ato de uma instituição [...]”. O autor também destaca três dimensões da fronteira: a temporal, a social e a espacial:

Ela é temporal no sentido em que o lugar e a comunidade nem sempre existiram [...]. A fronteira é igualmente social no sentido em que [...] é necessária para o duplo reconhecimento, de si e do outro. [...] Enfim a fronteira é espacial, o limite tem uma forma que recorta o espaço e materializa um dentro e um fora [...] (AGIER, 2015, p.43).

Por sua vez, no artigo “Além das fronteiras” (2002), Sandra Pesavento (2002) destaca o caráter simbólico da fronteira, afirmando que ela é delimitada não apenas pelo aspecto geográfico, mas, também, pelos aspectos sociais e culturais. Segundo a autora, a fronteira é constituída em uma dualidade, demarcando as diferenças:

“LA TIGRESA MOVIMA”: REPRESENTAÇÕES DA MEMÓRIA E DO IMAGINÁRIO AMAZÔNICO NA LITERATURA BOLIVIANA DA/NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA

[...] as fronteiras, antes de serem marcos físicos ou naturais, são sobretudo simbólicas. São marcos, sim, mas sobretudo de referência mental que guiam a percepção da realidade. Neste sentido, são produtos dessa capacidade mágica de representar o mundo por um mundo paralelo de sinais por meio do qual os homens percebem e qualificam a si próprios, ao corpo social, ao espaço e ao próprio tempo. Referimo-nos ao imaginário, este sistema de representações coletivas que atribui significado ao real e que pauta os valores e a conduta. Dessa forma, as fronteiras são, sobretudo, culturais, ou seja, são construções de sentido, fazendo parte do jogo social das representações que estabelece classificações, hierarquias, limites, guiando o olhar e a apreciação sobre o mundo (PESAVENTO, 2002, p. 35-36).

No contexto deste estudo, destacamos a fronteira Brasil-Bolívia, onde temos o lado brasileiro e o lado boliviano, com suas singularidades e pluralidades. Entre os dois lados, o caudaloso rio Mamoré, que une as cidades gêmeas: Guajará-Mirim e Guayaramérin. Nesse sentido, seguindo Bhabha (1998), as diferenças culturais existentes na fronteira, podem gerar conflitos:

Os embates de fronteira acerca da diferença cultural têm tanta possibilidade de serem consensuais quanto conflituosos; podem confundir nossas definições de tradição e modernidade, realinhar as fronteiras habituais entre o público e o privado, o alto e o baixo, assim como desafiar as expectativas normativas de desenvolvimento e progresso (BHABHA, 1998, p. 21).

Assim, a fronteira é um espaço de contato e interação, onde os discursos literários representam os valores das sociedades nas quais estes se instauram e se caracterizam pelo aspecto ficcional e estético. Dessa forma, a partir da concepção de Loureiro (2000), podemos afirmar que a Literatura Amazônica produzida na fronteira Brasil-Bolívia se diferencia das demais Literaturas produzidas no Brasil. Segundo autor, o imaginário amazônico é marcado por simbologias e cosmogonias:

Rica de plasticidade e inocente magia, a natureza amazônica se revela como pertencente a uma idade mítica, plena de liberdade e energia telúrica. Situa-se em tempo cósmico no qual tudo brota como nas fontes primevas da criação: a mata, os rios, as aves, os peixes, os animais, o homem, o mito, os deuses (LOUREIRO, 2000, p. 8).

“LA TIGRESA MOVIMA”: REPRESENTAÇÕES DA MEMÓRIA E DO IMAGINÁRIO AMAZÔNICO NA LITERATURA BOLIVIANA DA/NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA

Ao discutirem sobre a relação do sujeito amazônico com o seu espaço, Albuquerque *et alli* (2015, p. 209-210) afirmam que: “[...] a Amazônia, a brasileira em particular, e decantada como expressão dessas idiossincrasias humanas e naturais que tem em grande medida relação intrínseca com os rios, os igarapés, os furos e as águas das chuvas”. Os autores também destacam a influência do regime das águas na normatização da vida do homem amazônico:

Águas em abundância [...] que invadem seringais, vilas e cidades. [...] atravessadas por múltiplos saberes e experiências que foram se estabelecendo nessa região. Essa relação do homem com as águas Amazônicas é duradoura e carregada de múltiplos sentidos: líricos, místicos, temeridade, esperança, inconstância e tantos outros [...]. Os rios são elos de comunicação, facilitadores de contato [...] os “caminhos que andam” [...] a vida cotidiana tem uma intensa relação material e simbólica com essas ramagens hidrográficas [...] (ALBUQUERQUE ET ALL, 2015, p. 209-210).

Quando nos referimos à fronteira Brasil-Bolívia, estamos falando de uma fronteira híbrida, marcada pela presença de inúmeros povos, linguagens e saberes, que se inter-relacionam, se imbricam e se confrontam. A fronteira também é marcada pela presença de rios e florestas, comunidades indígenas e comunidades rurais-ribeirinhas, geralmente, também formadas às margens do rio, sendo, em sua maioria, regidas pelo misticismo e pelo regime das águas, conforme propõe Loureiro (2015).

De acordo com Halbwachs (2003, p. 25), “Nós podemos criar representações do passado baseadas na percepção de outras pessoas, naquilo que imaginamos que aconteceu ou internalizando representações de uma memória histórica.” Contudo, é necessário compreender que as representações construídas sobre a Amazônia devem levar em consideração a heterogeneidade cultural e espacial existente, pois não existe uma única Amazônia, mas várias amazônias.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A pesquisa, bibliográfica, com abordagem qualitativa, foi desenvolvida a partir do método analítico. Os dados da pesquisa foram coletados e analisados a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos da Teoria Literária e dos Estudos

“LA TIGRESA MOVIMA”: REPRESENTAÇÕES DA MEMÓRIA E DO IMAGINÁRIO AMAZÔNICO NA LITERATURA BOLIVIANA DA/NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA

Culturais, tendo destaque o estudo de elementos de representação da memória e do imaginário amazônico presentes no conto, “La tigresa movima”, de autoria da escritora boliviana Gaby Cuellar Camacho.

A coleta de dados foi realizada em duas etapas. A primeira etapa da pesquisa foi realizada na biblioteca da Casa de Cultura de Guayaramérin/Beni/Bolívia, a qual resultou na leitura e escolha da obra e das narrativas. A segunda etapa consistiu na leitura e análise das narrativas, priorizando-se os seguintes aspectos: “[...] elementos de linguagem [...] personagens, incidentes, enredo e tema, procedimento realizado não pelo elemento em si, mas pela sua funcionalidade estética, psicológica e cultural.”

Na segunda etapa será observado [...] o campo de valores socioculturais que a obra selecionou, refletiu, transformou ou rejeitou. [...]. (FERREIRA, 2018, p. 187). Nesta etapa da pesquisa também foram considerados os aspectos de amazonicidade presentes nas narrativas, pois, conforme afirma Conceição (2018, p. 167), “[...] antes das teorias literárias convencionais é preciso buscar o conhecimento complexo e residual de uma Amazônia que vai se formando de forma fragmentada, em que cada parte é composta de um mundo complexo próprio”. A análise dos dados da pesquisa foi fundamentada nos estudos de Loureiro (2015), o qual afirma que a literatura amazônica é constituída a partir de elementos da cultura e do imaginário.

Neste sentido, podemos inferir que os valores sociais e culturais dos sujeitos que habitaram/habitam os diversos espaços denominados amazônicos são diversos e semelhantes, diversos em suas formas de narrar, mas semelhantes por se tratar de processos engendrados nos fazeres diários dos sujeitos, nos seus processos laborais e sociais.

3.1 A autora: breve biografia

Gaby Cuéllar Camacho, nasceu na localidade de Porto Suárez, em Santa Cruz, no dia 21 de outubro de 1944. Ela é filha de Julio Cuéllar Montero e Gertrudis Camacho e, ainda em tenra idade, migrou com a família para o Departamento do

“LA TIGRESA MOVIMA”: REPRESENTAÇÕES DA MEMÓRIA E DO IMAGINÁRIO AMAZÔNICO NA LITERATURA BOLIVIANA DA/NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA

Beni, onde fixou residência. É casada com o Senhor Susano Mendoza, de cuja união nasceram: Gary Julio, Marco Antonio e Myrian Patricia.

É professora normalista do ciclo intermediário na especialidade de Linguagens Sociais. Graduada em Pedagogia, pela Universidade do Pando, com Pós-graduação em Administração. Também realizou diversos cursos de capacitação em Cooperativismo - Nível Médio e Superior: Voluntariado em CONFIF “Nível Técnico”, Bibliotecologia, Sindicalismo, Psicologia, Relações Humanas, Reforma da Educação e outros.

Obras publicadas: Historia del Beni para estudiantes (2010); Hilvanando Recuerdos (2013); Semblanza de Roger Becerra Cassanovas (Ensayos Paitití 2013); La Diosa Amazónica y el Tlismán (Cuentos Paitití 2014); Pascana del Aguaí y otros poemas (Poemas Paitití 2014); La música Misional Barroca (Ensayos Paitití 2014) e Fantasías y Realidades (2015).

Atualmente é vice-presidente da Sociedade Literária Cultural de Guayaramerín Beni/Bolívia e também secretária Geral do Clube Social de Guayaramerín.

3 IMAGINÁRIO E CULTURA NA NARRATIVA “LA TIGRESA MOVIMA”

Neste tópico, apresentamos a análise da narrativa, detendo-nos sobre os elementos ficcionais que desvelam o imaginário amazônico. Também analisamos como é representado o espaço onde o enredo se desenvolve. Estes elementos de análise são imprescindíveis para a validação ou não de nossa hipótese inicial. Além dos elementos acima elencados, o próprio ato de narrar será investigado, uma vez que as narrativas amazônicas são carregadas de oralidade, se aproximando do gênero causo, típico nas literaturas de coloração local.

Este aspecto singular da cultura amazônica é destacado por Loureiro (2015, p. 78), que afirma: “A cultura está mergulhada num ambiente onde predomina a transmissão oralizada”. O sujeito amazônico narra por ser condição inata de seu ser, ao contrário do que se possa pensar sobre essa produção.

UNA TIGRESA MOVIMA	UMA TIGRESA MOVIMA
En Sta. Ana del Yacuma, vivía una	Em Sta. Ana del Yacuma, viveu uma

“LA TIGRESA MOVIMA”: REPRESENTAÇÕES DA MEMÓRIA E DO IMAGINÁRIO AMAZÔNICO NA LITERATURA BOLIVIANA DA/NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA

bruja choquiwa, que hacía toda clase de “trabajos de hechicerías” y macumbas. Era muy aficionada a la bebida y aprovechando esta debilidad, la choca Juana, que era su fiel clienta y seguidora comprándole sortilégios, pócimas de amor y otras brujerías, logro convencerla con regalos de bebidas y dinero en efectivo para que le enseñe a convertirse en jaguar. Quebrantando las leyes chamánicas, la choquiwa, le enseñó y le dio su cuero de tigre. Pero sucedió que la mujer “carayana” al convertirse en jaguar era poseída por el maléfico dios Calibaba Kilure, que la impulsaba a buscar niños para devorarlos.

Una tarde, dos Hermanos se bañaban en el río cuando la tigresa atacó y arrastro al más pequeno, hacia la maleza. Desesperado, el Hermano mayor, buscó un arma de defensa hasta que halló um grueso palo con el que los siguió, pero llegó demasiado tarde y aterrizado, pudo ver que la tigresa ya había devorado a su pequeño hermano y convertida en una mujer, completamente desnuda se dirigía al río a lavarse la cara ensangrentada.

La desmayó de un garrotazo y la arrastró de los cabelos a la aldea gritando a voz en cuello:

- Aquí está la mujer que se convierte en tigre y há devorado a cuatro niños. Acaba de comerse a mi Hermano!-

Todos salieron a constatar el hecho y luego la ahorcaram y quemaron con su cuero de tigre, que según dicen rugía como una fiera viva.

Desde entonces, ningún choquiwa o chamán traicionó su secreto, de hecho, ni siquiera hablan de él.

bruxa choquiwa, que fazia todo tipo de "trabalho de feitiçaria" e macumbas. Ela gostava muito de beber. Tirava vantagem dessa fraqueza, juana, que era sua cliente leal e seguidora, sempre comprando seus feitiços, porções de amor e outras bruxarias, conseguiu convencê-la com presentes de bebidas e dinheiro para ensiná-la a se tornar uma onça. Quebrando leis xamânicas, o choquiwa, ensinou-lhe e deu-lhe seu couro de tigre. Mas aconteceu que a mulher "carayana" quando ela se tornou uma onça-pintada estava possuída pelo deus maligno Calibaba Kilure, que a instigou a procurar crianças para devorá-las.

Uma tarde, dois irmãos estavam tomando banho no rio quando a onça atacou e arrastou a pequena para a vegetação rasteira. Desesperado, o Irmão Mais Velho procurou uma arma de defesa até encontrar uma vara grossa com a qual os seguiu, mas chegou tarde demais e apavorado, ele podia ver que a tigresa já havia devorado seu irmão mais novo e se transformado em uma mulher, completamente nua ela estava indo para o rio para lavar seu rosto ensanguentado.

Ele a desmaiou de um golpe e arrastou-a pelos cabelos para a aldea, gritando alto:

- Aqui está a mulher que se transforma em tigre e devorou quatro filhos. Ela acabou de comer meu irmão!

Todos saíram para verificar o fato e depois a enforcaram e a queimaram com seu couro de tigre, que dizem ter rugido como uma besta viva.

Desde então, nenhum choquiwa ou xamã traiu seu segredo, na verdade, eles nem sequer falam sobre isso.

Nesta narrativa, o narrador introduz a figura da mulher que lida com forças não humanas, no entanto, essa é caracterizada como bruxa, como mulher que faz feitiçarias e macumbas. Além desta personagem, a figuração do felino também

“LA TIGRESA MOVIMA”: REPRESENTAÇÕES DA MEMÓRIA E DO IMAGINÁRIO AMAZÔNICO NA LITERATURA BOLIVIANA DA/NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA

aparece. A bruxa, cuja fraqueza é a bebida, é ludibriada por sua cliente, através de muitos presentes, a ensinar-lhe o modo de transformar-se em uma onça. Sobre a cultura amazônica, Loureiro (2015, p. 78) destaca: “Ela reflete de forma predominante a relação do homem com a natureza e se apresenta imersa numa atmosfera em que o imaginário privilegia o sentido estético dessa realidade cultural”.

A figura do rio apresentada na cena em que os dois irmãos se banham no rio é típica das paragens amazônicas. Nesse sentido, segundo Loureiro (2015, p. 117), “[...] na Amazônia, rio e floresta constituem traços individualizadores [...] vinculados às atividades provenientes das relações com a floresta e o rio: o trabalho nas águas e o trabalho na terra. Atividades motivadoras do devaneio”. O autor também enfatiza que, na Amazônia, a cultura rural-ribeirinha é a mais representativa sendo: “[...] aquela em que podem ser percebidas, mais fortemente, as raízes indígenas e caboclas tipificadoras de sua originalidade, florescentes ainda em nossos dias” (LOUREIRO, 2015, p. 78-79).

Na narrativa, também há marcas identitárias que indicam o espaço cultura de onde se originou a narrativa. Essas marcas são encontradas nas palavras e expressões: choquiwa, Calibaba Kilure, carayana e Sta. Ana del Yacuma. Ambas denotam a origem indígena e boliviana da narrativa. Além destes termos, a palavra aldeia também é utilizada para representar o espaço em que a história transcorre.

Vale ressaltar que embora a prática da “bruxaria” fosse vista de forma pejorativa, havia um consenso quanto ao caráter restritivo dessa prática, a qual deveria ser resguardada por seus iniciados, ou seja, as práticas de “magia” eram respeitadas em seus princípios, denotando que havia, sim, um respeito e um temor por esses saberes ancestrais e sobrenaturais: “Quebrando leis xamânicas, o choquiwa, ensinou-lhe..., Desde então, nenhum choquiwa ou xamã traiu seu segredo, na verdade, eles nem sequer falam sobre isso”.

Conforme Loureiro (2015, p. 80-82): “O que se percebe é que as circunstâncias da vida amazônica vêm regulando peculiares relações entre os homens e o meio [...]. Sob o olhar do natural, a região se torna um espaço conceptual único, mítico, vago, irrepetível [...]”.

“LA TIGRESA MOVIMA”: REPRESENTAÇÕES DA MEMÓRIA E DO IMAGINÁRIO AMAZÔNICO NA LITERATURA BOLIVIANA DA/NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA

A narrativa apresenta uma vertente de fábula muito forte, uma vez que traz uma moral da história. A informação de que a mulher, logo após se transforma em onça, é possuída por um deus e impelida a devorar crianças, para logo depois ser capturada, morta e queimada, parece oferecer aos ouvintes um conselho: não brinquem com as coisas do além, são perigosas e restritas aos iniciados. Na Amazônia:

As características e os elementos locais são universalizados – o local assume a categoria de universal. [...] Há, no mundo amazônico, a produção de uma verdadeira teogonia cotidiana. Revelando uma a atividade cósmica, o homem promove a conversão estetizante da realidade em signos, por meio de labores do dia a dia [...]. Um mundo único real-imaginário (LOUREIRO, 2015, p. 85).

É claro que este é mais um elemento presente na cultura amazônica: esta região repleta de florestas e rios apresenta muitos perigos às crianças. Daí o fato de certas narrativas carregarem esse apelo “pedagógico”. Embora, deixemos claro, as narrativas não são construídas com esta finalidade: elas apenas são utilizadas como meio para essa transmissão de ensinamentos.

Ainda assim, o fato de esses saberes e dessas “lições” serem perpetuadas nas narrativas apenas demonstram, mais uma vez, como o saber, o fazer, ou seja, a cultura da região é (re)apresentada e (re)transmitida através de um processo de poetização dos elementos sociais e naturais da região amazônica.

O poético e o mítico sempre apresentam constantes afinidades. Algumas vezes parecem imagens de espelhos paralelos. O mito, muitas vezes, expressa a poética das coletividades humanas, ao relatar sua história idealizada. O poético, por seu lado, mitifica as palavras e os sentimentos, no ato de torna-los poetizados. Mítico e poético são produtos de um imaginário estetizante [...]. O poético e o mítico estabelecem uma das bases em que se edifica a cultura (LOUREIRO, 2015, p. 88-89).

No contexto da fronteira Brasil/Bolívia, é possível notar uma intrínseca relação entre o homem e o meio em que ele vive. Cercado pela natureza, o universo de representação histórica adquire um valor subjetivo e simbólico. Sobre este aspecto, Loureiro afirma que: “Sob a liberdade que o devaneio permite, o espaço é quase

“LA TIGRESA MOVIMA”: REPRESENTAÇÕES DA MEMÓRIA E DO IMAGINÁRIO AMAZÔNICO NA LITERATURA BOLIVIANA DA/NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA

como absorvido pelo tempo, assumindo uma leveza que compensa as duras fainas e jornadas na floresta ou nos rios” (LOUREIRO, 2015, p. 80).

Assim, a fronteira geográfica se consubstancia com a fronteira ontológica, ou seja, os mundos natural e sobrenatural se interpenetram de forma constante, inundando o cotidiano de magia e poetizando e (re)significando a magia com os aspectos sociais de determinada coletividade. Dessa forma, Segundo Loureiro (2015):

A cultura amazônica é, portanto, uma produção humana que vem incorporando na sua subjetividade, no inconsciente coletivo e dentro das peculiaridades próprias da região, motivações simbólicas que resultam em criações que estreitam, humanizam ou dilaceram as relações dos homens entre si e com a natureza (LOUREIRO, 2015, p. 92).

No espaço amazônico, constituído por florestas e rios, as histórias surgem a partir de um vasto sistema de relações sociais, conduzindo a um conjunto de significados simbólicos, conforme afirma Loureiro (2015). Sobre esse aspecto, destacamos que a narrativa acima apresentada possibilita esse intercâmbio entre as relações sociais e o imaginário, uma vez que percebemos que as questões sociais não estão desconexas do simbolismo presente na forma como os narradores apresentam seus espaços e culturas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou a realização de uma análise da narrativa “La tigresa movima”, de autoria da escritora boliviana Gaby Cuéllar Camacho, visando a identificação de elementos de representação do imaginário amazônico presentes na respectiva narrativa.

Constatamos que o imaginário amazônico representado na narrativa é constituído e marcado pela presença de elementos que representam relações do humano e não humano, do natural e do sobrenatural, de onde emanam simbologias e cosmogonias próprias da cultura amazônica.

Os resultados da pesquisa também evidenciaram que a região fronteira Brasil/Bolívia é atravessada pela fronteira entre o imaginário simbólico que permeia

“LA TIGRESA MOVIMA”: REPRESENTAÇÕES DA MEMÓRIA E DO IMAGINÁRIO AMAZÔNICO NA LITERATURA BOLIVIANA DA/NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA

a cultura amazônica e os saberes e fazeres dos sujeitos amazônicos, que instituem valores e convenções sociais através de uma amalgama entre o imaginário e o sociopolítico.

REFERÊNCIAS

AGIER, Michel. **Migrações, descentramento e cosmopolismo**: uma antropologia das fronteiras. São Paulo: Unesp, 2015.

ALBUQUERQUE, Gerson Rodrigues de; NENEVÉ, Miguel; SAMPAIO, Sônia Maria Gomes. **Literaturas e Amazônia**: colonização e descolonização. Rio Branco: Nepan Editora, 2015.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renata Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

CONCEIÇÃO, Márcio Fernandes. **Expressão e cultura amazônica na literatura**. In: Metodologia da pesquisa em estudos literários [recurso eletrônico] / Organizado por Cássia Maria Bezerra do Nascimento et al. - Manaus: FUA, 2018. Formato PDF. Acesso em: 20 nov. 2022.

FRAXE, Therezinha de Jesus Pinto. **Cultura cabocla-ribeirinha**: mitos, lendas e transculturalidade. São Paulo: Amablume, 2004.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.

HALL, STUART. **Cultura e representação**. Trad. Daniel Miranda e Willian Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC- Rio: Apicuri, 2016.

LOUREIRO, João Jesus Paes. **Cultura amazônica**: uma poética do imaginário. Obras reunidas. Poesia I. São Paulo: Escrituras Editora, 2015.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Além das fronteiras. In MARTINS, Maria Helena (Org.). **Fronteiras culturais** – Brasil, Uruguai, Argentina. Cotia, SP: Ateliê editorial, 2002.



O ENSINO DA MATEMÁTICA E A VINCULAÇÃO DO CONTEÚDO ESCOLAR COM A VIDA DO ALUNO: UM ESTUDO NA FRONTEIRA EM GUAJARÁ-MIRIM (BRASIL) E GUAYARAMERÍN (BOLÍVIA)

THE TEACHING OF MATHEMATICS AND THE LINK OF SCHOOL CONTENT WITH THE LIFE OF THE STUDENT: A STUDY ON THE FRONTIER IN GUAJARÁ-MIRIM (BRAZIL) AND GUAYARAMERÍN (BOLIVIA)

Gislaina Rayana Freitas dos Santos¹

Wendell Fiori Faria²

RESUMO: Este artigo constitui-se em um recorte parcial da dissertação de Mestrado intitulado “Educação Matemática: as relações da formação escolar na vida cotidiana dos alunos brasileiros e bolivianos”. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo exploratória-descritiva, realizada em dezembro de 2019, com o objetivo de analisar a Matemática Escolar e suas aproximações com o uso no cotidiano dos alunos brasileiros e bolivianos, efetivada no ensino das duas cidades pesquisadas, Guajará-Mirim (Brasil) e Guayaramerin (Bolívia). Os dados obtidos foram alcançados por meio de visita exploratória de campo, questionários, entrevistas semiestruturada, realizada com 80 alunos e 08 professores brasileiros e bolivianos. Especificamente, este trabalho desvela parte das relações da prática educacional na fronteira Brasil/Bolívia, das cidades de Guajará-Mirim e Guayaramerín, onde verificou-se que o ensino da Matemática apresenta indícios de que os conteúdos ensinados exercem apoio na relação com o comércio, que parte dos alunos indicaram que já desenvolveram ou pretende desenvolver no futuro.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Rondônia-UNIR, Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu, Mestrado Acadêmico em Educação (PPGE/UNIR), Especialista em Metodologia do Ensino Superior e EAD (FAEL), Especialista em História Cultura Africana e Afro-brasileira (IFAM). Licenciada em Pedagogia e em Matemática (UNIR/UNINTER), Editora da Revista Cultura & Fronteiras, Pesquisadora do Grupo de Estudos Interdisciplinares da Amazônia-GEIFA. E-mail: gislainasantos08@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7390210353402850> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0779-5411>

² Pós-Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (FEUSP) e Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), na área de confluência de estudos do cotidiano da educação popular. Professor do Departamento de Educação (DECED) e no Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu, Mestrado Acadêmico em Educação (PPGE/UNIR) da Universidade Federal de Rondônia - Porto Velho. Mestre em educação pela Universidade Tuiuti do Paraná, especialista em Pedagogia Escolar (IBPEX) e em Educação a Distância pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), graduado em Pedagogia (Supervisão Escolar e Docência das Séries Iniciais do Ensino Fundamental) pelo Centro Universitário Candido Rondon (UNIRONDON). Tem experiência na área de educação, atuando por 17 anos na Educação Básica e pesquisando principalmente os seguintes temas: formação de professores, alfabetização e prática pedagógica. E-mail: professorfiori@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9618312160926172>. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-4195-1876>.

O ENSINO DA MATEMÁTICA E A VINCULAÇÃO DO CONTEÚDO ESCOLAR COM A VIDA DO ALUNO: UM ESTUDO NA FRONTEIRA EM GUAJARÁ-MIRIM (BRASIL) E GUAYARAMERÍN (BOLÍVIA)

Essa relação com a matemática financeira pode aproximar o conteúdo escolar com a vida do aluno da fronteira Brasil/Bolívia, relacionando, dessa maneira, os conteúdos escolares para melhor compreensão dos alunos.

Palavras-chave: Ensino da Matemática. Fronteira. Brasil-Bolívia

ABSTRACT: This article is a partial clipping of the Master's dissertation entitled "Mathematics Education: the relationships of school formation in the daily life of Brazilian and Bolivian students", This is an exploratory-descriptive research with a qualitative approach, carried out in December 2019, the objective of analyzing School Mathematics and its approximations with the daily use of Brazilian and Bolivian students, carried out in the teaching of the two cities surveyed, Guajará-Mirim (Brazil) and Guayaramerin (Bolivia). The data obtained were obtained through exploratory field visits, questionnaires, semi-structured interviews, carried out with 80 students and 08 Brazilian teachers and Bolivians. Specifically, this work reveals part of the relations of educational practice on the Brazil/Bolivia border, in the cities of Guajará-Mirim and Guayaramerin, where it was verified that the teaching of Mathematics presents indications that the contents taught support the relationship with commerce, which part of the students indicated that they have already developed or intend to develop in the future. This relationship with financial mathematics can bring school content closer to the student's life on the Brazil/Bolivia border, thus bringing school content closer to better understanding of students.

1. INTRODUÇÃO

Para Godoy e Silva (2016), associar a Matemática escolar às aplicaes práticas tem sido uma das finalidades do ensino de Matemática na Educação Básica. Neste sentido, destacamos que o estudo da Matemática envolve aspectos por meio dos quais se busca compreender como ela (Matemática) foi sendo constituída no movimento de inserção ao processo escolar, fato este que destaca a importância de estudos que envolvem o contexto amplo da Educação Matemática que  ensinada na escola e que será utilizada nas múltiplas ações desempenhadas pelo sujeito no cotidiano. Neste contexto, o objetivo deste estudo foi analisar a Matemática Escolar e suas aproximações com o uso no cotidiano dos alunos brasileiros e bolivianos da fronteira, efetivada no ensino das duas cidades pesquisadas, no caso, Guajará-Mirim (Brasil) e Guayaramerin (Bolívia).

O ENSINO DA MATEMÁTICA E A VINCULAÇÃO DO CONTEÚDO ESCOLAR COM A VIDA DO ALUNO: UM ESTUDO NA FRONTEIRA EM GUAJARÁ-MIRIM (BRASIL) E GUAYARAMERÍN (BOLÍVIA)

Destaca-se que o conhecimento matemático é fundamental em nossas vidas, tanto nos aspectos pessoais, como no âmbito profissional, ele mostra sua importância desde o nível mais elementar (Educação Infantil), até à formação superior, uma vez que, em todos os momentos empregam-se conteúdos e situações matemáticas e, até despercebidamente, estes são utilizados diuturnamente no cotidiano. Foi nesse contexto que emergiu a questão problematizadora desta pesquisa a qual foi: como a Matemática Escolar é articulada na relação teoria e prática para o uso no cotidiano dos alunos brasileiros e bolivianos da fronteira?

Para responder tal questionamento, este estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa do tipo exploratório-descritiva, com abordagem qualitativa, realizada em dezembro de 2019. Os dados obtidos foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, realizada com 80 alunos e 08 professores brasileiros e bolivianos da fronteira. O *lócus* da pesquisa constitui-se em 02 escolas bolivianas (Fé y Alegría e Imaculada Conceição) e 02 escolas brasileiras (Irmã Hilda e José Carlos Nery).

O artigo está estruturado da seguinte maneira: na primeira parte trata-se da Matemática Escolar e suas aproximações com o uso cotidiano, refletindo sobre a matemática aplicada na sala de aula e a matemática utilizada no cotidiano dos alunos brasileiros e bolivianos. Como se tratou de uma pesquisa de cunho internacional, pois envolve dois países: Brasil e Bolívia, fez-se necessário a apropriação da compreensão dos principais aspectos históricos e legais que envolvem Guajará-Mirim (Brasil) e Guayaramerín (Bolívia). Destacamos também nessa seção, uma reflexão sobre a fragmentação das disciplinas e as mudanças ocasionadas durante o processo escolar, no qual o professor deixa de ser professor de alunos e passa a ser professor de disciplinas. A seção posterior aborda o professor de Matemática por meio do movimento de forma/ação, com base nas concepções de Bicudo (2012). Na sequência, será apresentado o método e a Análise dos resultados e, por fim, comentaremos os resultados alcançados e as inferências que os dados nos permitiram realizar.

Considera-se que este estudo é relevante no sentido de tratar de uma discussão pertinente, estabelecida entre a Educação Matemática, a Matemática escolar com situações problemas, fenômenos interligados a outras áreas do conhecimento, com foco nas relações com a vida cotidiana em situação de alunos que vivem na fronteira. Os

O ENSINO DA MATEMÁTICA E A VINCULAÇÃO DO CONTEÚDO ESCOLAR COM A VIDA DO ALUNO: UM ESTUDO NA FRONTEIRA EM GUAJARÁ-MIRIM (BRASIL) E GUAYARAMERÍN (BOLÍVIA)

trabalhos relacionados à temática em questão indicam uma nova possibilidade de investigação, uma vez que evidencia a afinidade, marcadamente estreita, entre Educação Matemática, cultura e contexto social. Além de fundamentar a possibilidade de organização curricular, ancorada na relevância científica desta pesquisa aproximada da prática.

No que diz respeito à relevância social, este trabalho poderá apresentar indicadores no âmbito local, regional ou nacional para a melhoria da Educação Matemática na relação Matemática escolar e cotidiano, tanto no Brasil, quanto na Bolívia. Este estudo, então, poderá potencializar e evidenciar a Matemática escolar, fortalecendo o campo da Educação Matemática no sentido amplo, numa relação do conhecimento escolar e a apropriação deste conhecimento para o uso no cotidiano.

2. MATEMÁTICA ESCOLAR NA FRONTEIRA: APROXIMAÇÕES COM O USO COTIDIANO

A presente pesquisa ocorreu na fronteira entre Brasil e Bolívia, nas cidades de Guajará-Mirim (Brasil) e Guayaramerín (Bolívia). Em decorrência de tal fato, faz-se necessário apresentar, ainda que de forma sucinta, alguns apontamentos sobre essas duas cidades.

Guajará-Mirim, município do estado de Rondônia, localizado na região Norte, possui aproximadamente 25 mil km² de extensão. De acordo com IBGE (2010), sua população é de 41.646 habitantes, sendo 35.197 na zona urbana e 6.449 na zona rural. Guajará-Mirim é o segundo município mais antigo do estado de Rondônia, conhecido como “Pérola do Mamoré”, criado pela Lei nº 991, de 12 de junho de 1928, instalado oficialmente em 10 de abril de 1929.

Destaca-se que Guajará-Mirim é considerada guardiã da história de Rondônia, em virtude de existir antes da sua emancipação, com imóveis e monumentos que marcam o seu período de colonização, como é o caso do museu municipal e do trem da Estrada de

O ENSINO DA MATEMÁTICA E A VINCULAÇÃO DO CONTEÚDO ESCOLAR COM A VIDA DO ALUNO: UM ESTUDO NA FRONTEIRA EM GUAJARÁ-MIRIM (BRASIL) E GUAYARAMERÍN (BOLÍVIA)

Ferro Madeira Mamoré – EFMM, marcos da história da extração da borracha e do Tratado de Petrópolis³.

A ocupação da capital Porto Velho e de Guajará-Mirim aconteceram no mesmo formato, em decorrência da exploração do látex e da construção da EFMM. Rabêlo e Jonhoson (2019) acrescentam que, em 1860, a economia girava em torno da produção de borracha localizada nos seringais Rodrigues Alves, Santa Cruz e Renascença, espaços geográficos que, atualmente, situam-se em Guajará-Mirim.

Guayaramerín, segundo os dados do Instituto Nacional de Estatística do Estado Plurinacional de Bolívia possui uma área de 13.900 km², com o quantitativo de 41.775 habitantes. Localiza-se na província de Mamoré, a nordeste do Departamento de Beni, na margem esquerda do rio Mamoré e à frente de Guajará-Mirim, com a qual possui uma estreita relação comercial.

Dante Ribeiro e Juan Carlos⁴ (2018) descrevem o contexto da implantação do município de Guayaramerín. Esses pesquisadores destacam que a cidade surgiu durante o Primeiro Ciclo da Borracha, em razão da intensificação do comércio da goma, relacionada com o ponto final da Estrada de Ferro Madeira Mamoré, lugar onde está situada Riberalta, capital do Departamento do Pando. Juan Carlos⁵ acrescenta:

Por volta de 1896 não existia o povoado brasileiro de Guajará-Mirim, no rio Mamoré, cercanias da cachoeira de mesmo nome, embora já houvesse seringais pertencentes aos brasileiros naquele local. Contudo, na margem oposta existia a povoação boliviana de Guayaramerín habitada pelos seringalistas bolivianos Manuel e Memesio Jordán e Leonor de Castro (2018).

Guayaramerín se construiu na base da exploração da borracha, posteriormente à extração de minerais e, atualmente, sua economia gira em torno das atividades do

³ O Tratado de Petrópolis consolidou a posse do Acre, pelo acordo entre os governos brasileiro e boliviano, sendo que, pelo lado brasileiro, tinha que construir uma linha de caminho de ferro, desde o porto de Santo Antônio (Porto Velho) até Guajará-Mirim, no Mamoré, com um ramal até o território boliviano (SANTOS, 2016).

⁴ Dante Ribeiro e Juan Carlos (2018) Disponível: <https://www.gentedeopinio.com.br/colunista/dante-fonseca/a-origem-de-guayaramerin-bolivia>. Acesso em: 07 ago. 2019.

⁵ Juan Carlos Crespo Avaroma atual secretario de Cultura de Guayaramerín, administrador do “Palacio de la Cultura y Galería de Notables del Beni” e presidente da “Sociedad de Escitores de Guayaramerín” (Guayaramerín – Beni – Bolívia)

O ENSINO DA MATEMÁTICA E A VINCULAÇÃO DO CONTEÚDO ESCOLAR COM A VIDA DO ALUNO: UM ESTUDO NA FRONTEIRA EM GUAJARÁ-MIRIM (BRASIL) E GUAYARAMERÍN (BOLÍVIA)

comércio com Guajará-Mirim. Nas intera es transfronteiriças, destacamos as trocas (fatores de produ o, terra, trabalho, capital, serviço público e privado, como também a educa o) são situa es difusas e surgem de forma espontânea nas intera es entre as cidades.

Com isso, apresentou-se o panorama das cidades Guajará-Mirim do lado brasileiro e Guayaramerín do lado boliviano, situando o leitor as peculiaridades das duas cidade ao que tange   uma breve reflexão histórica, sobre a matemática escolar as próximas se es iram discorrer sobre a temática.

MATEMÁTICA ESCOLAR: PERESPECTIVA DA PRÁTICA EDUCACIONAL NA FRONTEIRA.

No que tange   Matemática destacamos, que ela sempre esteve presente na vida do ser humano, desde os tempos mais remotos, sua utilidade foi sendo desenvolvida para encontrar solu es referentes aos problemas do cotidiano. D'Ambrósio (2012) destaca que a sociedade egípcia possuía sua base de sustentac o na agricultura, produzida nas margens do rio Nilo, que se fertilizava periodicamente. Com a utiliza o da Matemática, o faraó executava a distribu o dos recursos e a reparti o das terras férteis.

Dessa maneira, a Matemática   exemplificada por meio da sociedade antiga ao utilizar a vertente da aritmética, por meio da divisão dos recursos, expondo, assim, a sua utilidade. As sociedades egípcias, assim como o faraó, estavam construindo o conhecimento matemático a partir das necessidades do cotidiano. Nesse contexto, Giardinetto (1999), destaca o conhecimento matemático como:

uma objetiva o genérica (produto da atividade humana) que se faz presente ao longo das esferas da sua produ o quer na esfera da produ o cognoscente relativo ao raciocínio que exigem níveis de abstra es (a esfera do não-cotidiano) sem se limitar a uma rela o objectual empírica imediata como fonte geradora de conhecimento, que no plano cognoscente relativo ao raciocínio mais imediato próprio da vida cotidiana (p. 09).

Com base nas concep es de Giardinetto (1999) e de D'Ambrósio (2012), buscase, a partir desta pesquisa, compreender a Matemática e aproximá-la da vida cotidiana, pois, nos anos iniciais, a aprendizagem   mais significativa se houver essa rela o entre a

O ENSINO DA MATEMÁTICA E A VINCULAÇÃO DO CONTEÚDO ESCOLAR COM A VIDA DO ALUNO: UM ESTUDO NA FRONTEIRA EM GUAJARÁ-MIRIM (BRASIL) E GUAYARAMERÍN (BOLÍVIA)

teoria e a prática (cotidiano). Assim, o que esse contexto do sujeito cognoscente relacionado à vida cotidiana pode ajudar na Educação Matemática desenvolvida na escola?

É justamente nesse sentido de reflexão sobre o ato de ensinar e o processo de aprender que Freire (1996) corrobora, na perspectiva de instigar que o educando, como “sujeito cognoscente, se torne capaz de inteligir e comunicar o inteligido” (p. 45). Ou seja, o professor criar o espaço para que o aluno se utilize de sua autonomia, por meio da dialética, criando mecanismos de comunicação. Nesse processo de diálogo, o aprendizado se torna recíproco, torna os discentes investigadores críticos, em diálogos com o educador. Na obra “Pedagogia do oprimido”, Freire (1987) orienta:

[...] à base da qual se pretende elaborar o programa educativo, em cuja prática educadores-educandos e educandos-educadores conjugam sua ação cognoscente sobre o mesmo objeto cognoscível, tem de fundar-se, igualmente, na reciprocidade da ação (p. 54).

O próprio Giardinetto (1997, p. 225), na sua tese de doutorado, destaca que: “Aprender a ler, escrever e realizar contas interessa ao capital, mas também interessa enquanto instrumentos mínimos para o indivíduo poder se expressar contra o capital”. Nessa direção, os conhecimentos postos pela escola mostram sua profunda utilidade.

Em consonância, Heller (2014) atribui ao pensamento cotidiano um aspecto fragmentado, de material cognoscitivo e até de juízos, que nada tem a ver com a manipulação das coisas ou nossas objetivações coisificadas, mas que se refere, exclusivamente, à nossa orientação social.

Giardinetto (1999) situa, como a prioridade da tarefa precípua do trabalho escolar, garantir o saber sistematizado. Retomando as concepções de Libâneo (2013), esse saber escolar é um saber dosado e sequenciado para efeitos de transmissão e assimilação ao longo de um determinado tempo, ou seja, é o conhecimento intencional acumulado ao longo dos anos de estudos, adquirido pelo aluno na escola.

É importante acrescentar para esta discussão as concepções de Skovsmose (2001) para o campo da Matemática, que orienta que a Matemática escolar pode, tanto se aproximar de uma educação mais democrática, igualitária e justa, quanto contribuir com a Educação Matemática, ou seja, para esse autor, a Educação Matemática é um campo

O ENSINO DA MATEMÁTICA E A VINCULAÇÃO DO CONTEÚDO ESCOLAR COM A VIDA DO ALUNO: UM ESTUDO NA FRONTEIRA EM GUAJARÁ-MIRIM (BRASIL) E GUAYARAMERÍN (BOLÍVIA)

amplo em que a Matemática está inserida, mas que do modo como é desenvolvida na sala de aula necessita do cunho democrático, reflexivo e também questionador da Educação Matemática empreendida.

É preciso entender a prática educativa como um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e ao funcionamento de todas as sociedades. Com isso, constrói-se o processo de tornar o sujeito apto a atuar no meio social e transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade (D' AMBRÓSIO, 2012).

Assim, desde a década de 1980 a forma de ensinar e aprender a Matemática vem se constituindo atraente e com justificativa para o uso. Social de maneira a construir conhecimentos que auxiliem a formação da cidadania plena, conforme destacam os documentos oficiais PCN (1997), BNCC (2018) e diretrizes do ensino e metodologia e fundamentos para a aprendizagem da Matemática.

Essa prática de ensino reverbera nos processos de ensino e de aprendizagem para a vida e para o uso cotidiano dos saberes aprendidos na sala de aula, como também preconiza (D' AMBRÓSIO, 2012), ao tratar da etnomatemática.

3. A FRAGMENTAÇÃO DAS DISCIPLINAS

A partir das reflexões sobre a prática do professor, destaca-se a fragmentação de disciplinas. Estas deixaram de ser pensadas como vias, como meios para atingir os fins que a transcendam (SOUZA, 2008). Diante desta constatação, visualiza-se que na formação do homem grego, até a idade média, a ideia de disciplina era clara, o *Trivium* era o primeiro currículo, a dialética, a gramática retórica; as disciplinas eram três, posteriormente, passaram a ser sete, até o fim da idade média.

Durante esse período, havia a ideia das disciplinas como *Trivium* - três vias de acesso aos conhecimentos, Machado e D'Ambrosio (2014). Com a ciência moderna, houve uma multiplicação de disciplinas, fato que nos últimos 100, 150 anos, esse número cresceu exponencialmente e com a especialização crescente, surgiu a ideia/necessidade de retomar o caráter da transdisciplinaridade, em que um determinado assunto ganha

O ENSINO DA MATEMÁTICA E A VINCULAÇÃO DO CONTEÚDO ESCOLAR COM A VIDA DO ALUNO: UM ESTUDO NA FRONTEIRA EM GUAJARÁ-MIRIM (BRASIL) E GUAYARAMERÍN (BOLÍVIA)

certa importância, então, se constituía como disciplina dentro de outra, com conhecimentos que estão interligados.

A disciplina escolar virou um canal entre a educação e a vida, fato que desencadeou a relação entre assuntos relevantes para a vida virarem matéria. Isso aconteceu com a educação sexual, educação ambiental e matemática financeira, “esses temas eventualmente muito interessante para aulas de biologia, geografia ou matemática, mas decididamente não tem o estopó de uma disciplina (MACHADO; D’AMBROSIO, 2014, p. 17). Para esse contexto, as disciplinas buscam trazer um sentido pleno na sala de aula, fazendo relação com a vida.

A reflexão sobre o poder da disciplina pode ser percebida no fato de que, até o 5º ano do Ensino Fundamental, os professores são chamados somente de professores de crianças; no Brasil, quando lecionam para o 6º ano em diante passam a ser professores de matéria, de disciplinas. Isso ocorre em todas as disciplinas, mas aparece mais fortemente na Matemática e em Língua Materna (Língua Portuguesa), pois são duas disciplinas consideradas clássicas no currículo educacional e com prestígio superior.

Possivelmente, a fragmentação pode ser considerada um fator que diminui o interesse do aluno no processo de aprendizagem, em que a linguagem da escola passa a ser uma língua de pontos, com listas de conteúdos a serem estudados, a esperança é que, juntando os pontos, ao final da escolarização apareça uma foto. No entanto, há muitos alunos que saem da escola com “muitos pontos” na cabeça, mas que não formaram nenhuma foto. Ocorre muito isso com a Matemática, estudam-se muitas coisas e, no final, não se consegue compreender ou discutir os aspectos essenciais/fundamentais desses estudos, fato que pode ser considerado em todos os níveis e modalidades de ensino.

Para Godoy (2015), a ideia fundamental é a de que se consegue explicar na linguagem ordinária, se for preciso, uma linguagem técnica, mas isso não é fundamental, não é fundamento, para essas ideias nunca é uma condição isolada. Trata-se de um determinado assunto e esse não apresenta *link*, não apresenta ligação com o outro assunto, formando um amontoado de conhecimentos que não se conectam e que não se constituem em conhecimento concatenado.

O ENSINO DA MATEMÁTICA E A VINCULAÇÃO DO CONTEÚDO ESCOLAR COM A VIDA DO ALUNO: UM ESTUDO NA FRONTEIRA EM GUAJARÁ-MIRIM (BRASIL) E GUAYARAMERÍN (BOLÍVIA)

Para que haja aprendizagem é necessário que as ideias fundamentais se articulem mutualmente, apresentem ramificações, de modo que uma ideia fundamental não se fixa em uma única disciplina, perfazendo uma trajetória que supera as fronteiras disciplinares. Quando se estuda energia, passa-se pela Física, Geografia, História, entre outras disciplinas. Então, quando se atém ao que é fundamental, a partir dessas características, a tradução da linguagem ordinária, a articulação interna da disciplina e a articulação com outras disciplinas, o ensino deixa de ter as características fragmentadas e passa a ser transdisciplinar, fato que incide na matemática ensinada na escola e àquela que é utilizada no dia a dia.

Nesse contexto, corrobora Santos (2020) que essa ideia de escolarização é um dos requisitos fundamentais para o processo de democratização da sociedade, entendendo por democratização a conquista, pelos movimentos populares, das buscas por melhorias sociais, culturais, profissionais, educacionais, econômicas e políticas.

Essa reflexão situa-se no adquirir conhecimento crítico da realidade por meio do estudo das matérias escolares e do domínio de métodos que desenvolvem suas capacidades cognitivas, para também formar habilidades que proporcionem crescimento humano de sujeitos ativos. Desse modo, alunos e professores crescem, social e intelectualmente, no processo permanente de aprendizagem.

4. PROFESSORES DE MATEMÁTICA: MOVIMENTO DE FORMAÇÃO

Para tratar desse movimento de forma/ação seguir-se-á as concepções de Bicudo (2012), que discute como um movimento que não apresenta início ou fim, ou seja, não inicia com a licenciatura, nem termina com ela, constitui-se como um movimento ao longo da vida profissional, que se inicia quando o educador começa a se familiarizar com a própria palavra Matemática. Nesse contexto, “como uma atividade Matemática realizada ainda em situações de jogos de brincadeiras e, certamente, de modo mais focado, durante o processo de sua escolarização, qualquer que seja o nível considerado” (BICUDO, 2012, p. 33).

A formação do professor de Matemática é foco específico do curso de Licenciatura em Matemática. Conforme a legislação educacional, esses profissionais atuam nos anos

O ENSINO DA MATEMÁTICA E A VINCULAÇÃO DO CONTEÚDO ESCOLAR COM A VIDA DO ALUNO: UM ESTUDO NA FRONTEIRA EM GUAJARÁ-MIRIM (BRASIL) E GUAYARAMERÍN (BOLÍVIA)

finais do nível fundamental e no nível médio, no entanto, a Pedagogia forma profissionais licenciados para atuarem no ensino de Matemática no nível infantil e anos iniciais do nível fundamental.

O professor de matemática traz consigo modos de fazer, compreensões, procedimentos e encontra à sua disposição equipamentos, estruturas e funcionamentos daquela escola (ou qualquer que seja o ambiente de educação) e crianças que também se encontram em seu movimento de ser, sendo (BICUDO, 2012, p. 36).

A autora entende que na forma/ação o aprendizado acontece com os alunos, com os colegas, com suas dúvidas, com seus acertos e com seus erros, com a organização do mundo do trabalho na instituição escolar, com os estudos que realiza e com sua disponibilidade de preparar as atividades destinadas ao ensino. A ação se realiza no processo de ensino e aprendizagem que opera em cursos dessa natureza.

A forma, nesse sentido, é a ideia que se constitui na história da cultura, na relação com o modo de ser do professor e, em específico, do professor de Matemática. Este traz consigo as concepções de professor e concepções de Matemática, e essas concepções integram as bases que operam na sociedade, ou seja, a forma carrega consigo ideais e respectivos valores da história da civilização.

A forma/ação também acontece na *professoralidade*, no ambiente de trabalho, efetuando uma realidade determinada pelos acertos, erros, dúvidas e uma permanente formação incidindo na ação. Há, portanto, um duplo aprendizado, professor e alunos crescem socialmente e intelectualmente, por meio do processo.

D'Ambrósio (2012) diz que são características essenciais para um bom professor de Matemática do século XXI “1. Visão do que vem a ser Matemática”, “2. Visão do que constitui a atividade Matemática”, “3. Visão do que constitui a aprendizagem da Matemática” “4. Visão do que constitui um ambiente propício à aprendizagem da Matemática”.

Em síntese, o fundamental vinculado ao que preconiza D' Ambrósio, para Freire (1987), é a reflexão crítica sobre a prática, ou seja, é pensar criticamente na prática de hoje ou de ontem o que se pode melhorar na próxima prática. Desse modo, o ser professor envolve: “o entendimento do ser humano e do ser da própria Matemática, vista como um corpo de conhecimento organizado segundo uma lógica específica, possuidor

O ENSINO DA MATEMÁTICA E A VINCULAÇÃO DO CONTEÚDO ESCOLAR COM A VIDA DO ALUNO: UM ESTUDO NA FRONTEIRA EM GUAJARÁ-MIRIM (BRASIL) E GUAYARAMERÍN (BOLÍVIA)

de uma linguagem peculiar de expressão, revelador de certos aspectos do mundo” (BICUDO, 2012, p. 53).

Evidencia-se que o professor não pode isolar a Matemática dos aspectos que a envolvem na relação com o homem, com o mundo humano e com aquilo que o homem conhece do mundo.

5. MÉTODO

A presente pesquisa foi norteada pela seguinte questão: como a Matemática Escolar é articulada na relação teoria e prática para o uso no cotidiano dos alunos brasileiros e bolivianos da fronteira? A partir dessa indagação foram formuladas outras questões complementares, a saber: Quais os recursos utilizados para as aulas de matemática? Quais os instrumentos utilizados para ensinar matemática? Alinhados a estas indagações o objetivo geral desse estudo consistiu em analisar a Matemática Escolar e suas aproximações com o uso no cotidiano dos alunos brasileiros e bolivianos da fronteira. Quanto aos objetivos específicos, estes foram: identificar os recursos utilizados para ensinar matemática e caracterizar os instrumentos utilizados para ensinar matemática.

Os dados levantados na pesquisa foram analisados por meio de uma abordagem qualitativa, com a utilização de dados quantitativos, em consonância com a pesquisa descritiva- exploratória, a qual é descrita por Gil (2002) como método de interpretação dinâmico e totalizante da realidade, pois considera o fato dentro do contexto social, político e econômico. Também permite ir além da simples identificação da existência entre variáveis, pretendendo determinar a natureza dessa relação. O instrumento utilizado nessa pesquisa foi questionário semiestruturado aplicado aos alunos e professores brasileiros e bolivianos.

A pesquisa da qual decorreu este artigo foi desenvolvida nas escolas Irmã Hilda, José Carlos Nery (Brasil), Fé y Alegría, Imaculada Conceição (Bolívia), Os sujeitos foram professores regentes⁶ das turmas de 4º e 5º ano, brasileiros e bolivianos da rede pública

⁶ Professores regentes são professores formados em Pedagogia que lecionam da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O ENSINO DA MATEMÁTICA E A VINCULAÇÃO DO CONTEÚDO ESCOLAR COM A VIDA DO ALUNO: UM ESTUDO NA FRONTEIRA EM GUAJARÁ-MIRIM (BRASIL) E GUAYARAMERÍN (BOLÍVIA)

dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil e do nível primário na Bolívia. Nesta pesquisa, esses professores regentes foram analisados sobre o enfoque das aplicabilidades de suas práticas na disciplina de Matemática, por isso serão chamados de professores de Matemática. Os alunos, são 20 do 4º ano, 20 alunos do 5º ano brasileiros da rede pública dos anos iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas de Guajará-Mirim/Brasil; e 20 alunos do 4º ano, 20 alunos do 5º ano do nível primário de duas escolas de Guayaramerín/Bolívia. Embora tenhamos trabalhado com todo esse universo de sujeitos, para o presente trabalho, apresentamos a seguir apenas os resultados da investigação realizada junto aos professores.

6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos dados foi fundamentada na análise de conteúdo, à luz do pensamento de Bardin (1977), por meio da técnica de categorização, organizando os elementos da investigação na perspectiva de que cada elemento tem em comum com o outro, por intermédio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo da mensagem, explorando, para além da descrição (enumeração das características, resumidas após tratamento), ponto final de análise e interpretação (a significação concebida a estas características). Entre essas duas etapas encontra-se a inferência, por ser um procedimento intermediário, que permite a passagem explícita e controlada de uma fase para a outra.

Almeja-se uma possível e desejada contribuição para a reflexão sobre a Matemática escolar e o cotidiano, buscando definir e delinear as relações que promoverão uma aprendizagem na ação docente envolvendo as duas cidades (Guajará-Mirim e Guayaramerín).

Gráfico 1: Profissão dos pais dos alunos

O ENSINO DA MATEMÁTICA E A VINCULAÇÃO DO CONTEÚDO ESCOLAR COM A VIDA DO ALUNO: UM ESTUDO NA FRONTEIRA EM GUAJARÁ-MIRIM (BRASIL) E GUAYARAMERÍN (BOLÍVIA)



Fonte: Pesquisa de campo, 2019.

O gráfico relativo  profissão dos pais dos alunos aponta que a maioria dos alunos possui pais que trabalham no comércio. Em Guajará-Mirim, são 09 pais, em Guayaramerín, são Gráfico 1 - comércio e loja - 25 pais, uma diferença de aproximadamente 180% em relação aos pais brasileiros. Isso demonstra que a maioria do trabalho na cidade boliviana está norteada pela relação com o comércio. Aliás, as cidades-gmeas de Guajará-Mirim e Guayaramerín possuem o nível de industrialização pequeno e, talvez, o mercado de trabalho disponível para moradores esteja circunscrito ao comércio.

A intensificação do comércio na Bolívia foi oriunda dos resultados da liberação dos marcos do neoliberalismo, o qual ressalta, nas análises de Santos (2018), “o fortalecimento do papel do capital estrangeiro na economia boliviana, que contribuiu para reorientação da política econmica do país”. Diante das relações de trabalho dos pais, o ensino da matemática deve aproximar-se da realidade dos alunos. Para Machado (2011) o mais aceitável  que os sistemas numéricos, assim como outros conteúdos matemáticos, desenvolvam-se a partir de situações do cotidiano, ou seja, o que se v, ouve, observa ou imagina, do presente ou do passado,  importante para ser sintetizado para o processo de aprendizagem; não pode ser onico meio, mas se constitui como sendo o mais significativo.

Nessa perspectiva, o campo de atuação dos pais poderá ser um elo para a ampliação do conhecimento matemático do filho, visto isso pela aproximação que a linguagem Matemática tem com a área do comércio, na qual atua um número significativo de pais dos alunos pesquisados. No entanto, essa ampliação s será permitida se houver

O ENSINO DA MATEMÁTICA E A VINCULAÇÃO DO CONTEÚDO ESCOLAR COM A VIDA DO ALUNO: UM ESTUDO NA FRONTEIRA EM GUAJARÁ-MIRIM (BRASIL) E GUAYARAMERÍN (BOLÍVIA)

a troca de saberes por parte dos alunos/filho e pais e o seu uso na escola como recurso de ensino e aprendizagem.

A respeito da prática pedagógica, segundo a afirmação de Libâneo (2013), é a partir da ação educativa que o meio social exerce influência sobre os indivíduos. Desse modo, ela ocupa um espaço significativo na promoção da interação e formação do aluno crítico. Freire⁷ (1996) afirma, na entrevista com D'Ambrósio, que o professor de Matemática pode despertar no aluno o desejo de se assumir matemático e que é possível a alfabetização Matemática, o que poderia ajudá-lo no desenvolvimento da cidadania. Assim, salienta a importância da prática pedagógica na formação do aluno para a amplitude da cidadania (SANTOS, 2020).

A categoria Prática Pedagógica apresenta duas subdivisões que envolvem a prática pedagógica relacionada com a Matemática na fronteira por meio da análise dos itens: Recursos utilizados para o ensino da Matemática e Instrumentos para ensinar Matemática.

O questionamento para os professores sobre sua prática pedagógica foi: quais os recursos utilizados para as aulas de matemática? Foram obtidos os seguintes dados: na sala de aula, todos os professores utilizam livro, lousa e material manipulável. Quanto aos jogos pedagógicos, na Bolívia, apenas um professor revela não utilizar. No que tange aos professores de Guajará-Mirim, apenas um diz que se utiliza dessa prática pedagógica. Todos os docentes de Guayaramerín mencionam que utilizam material lúdico para ensinar Matemática; já no Brasil, apenas dois.

Para Zabala (1998), a tarefa de ensinar envolve ter presente as necessidades particulares de cada menino e menina e de selecionar as atividades e os meios de que cada um deles necessita. Neste sentido, quanto mais variados forem os métodos e recursos utilizados, melhor poderá ser a aprendizagem, sendo que os instrumentos manipulados pelos alunos podem contribuir de maneira significativa para o aprendizado.

Da mesma maneira, reafirma D'Ambrósio (2012), que ninguém poderá ser um bom professor sem dedicação, sem amor num sentido amplo, sem também ser profissional

⁷ Entrevista disponível <https://www.youtube.com/watch?v=o8OUA7jE2UQ>. Acesso: 15 fev. 2020.

O ENSINO DA MATEMÁTICA E A VINCULAÇÃO DO CONTEÚDO ESCOLAR COM A VIDA DO ALUNO: UM ESTUDO NA FRONTEIRA EM GUAJARÁ-MIRIM (BRASIL) E GUAYARAMERÍN (BOLÍVIA)

que se dedica a fazer o seu melhor, aprendendo com as experiências do cotidiano da sala de aula.

Em relação ao questionamento: quais os instrumentos utilizados para ensinar matemática? Os dados apontaram àqueles voltados para o ensino de Matemática principalmente, o “Material dourado” para as aulas na Bolívia e o “*Tangran*” para as aulas no Brasil. O Material Dourado foi criado pela educadora Maria Montessori, para os trabalhos com a Matemática, com o objetivo de auxiliar o ensino das atividades com os conteúdos sobre o sistema de numeração decimal-posicional, (TAHAN,1976).

Esse material concreto manipulável possui uma enorme capacidade de contribuir para construir conhecimentos por meio da compreensão dos algoritmos, como também um notável desenvolvimento do raciocínio e um aprendizado bem agradável no sentido da concretude que envolve a construção dos números, podendo ser utilizado para resolver operações Matemáticas.

Os dados coletados na pesquisa apontam o uso dos *Tangran* e do Material Dourado pelos professores e alunos brasileiros e bolivianos. O Material Dourado foi mais utilizado pelos bolivianos e o *Tangran* pelos brasileiros. Desse modo, destaca-se a compreensão dos números para a realidade dos bolivianos e para os brasileiros, pois, apresenta aproximação com a Matemática escolar.

Outro objeto manipulável que os dados da pesquisa apontam foi a utilização do “Ábaco”, apresentado e trabalhado na sala de aula isoladamente e com a junção do Material Dourado, desenvolvido pelos bolivianos na proporção 13/40 e pelos brasileiros em 9/40, objetos utilizados para cálculos com números.

Segundo Malba Tahan (1976), o ábaco, também denominado quadrado calculador, foi durante milhares de anos o único instrumento que a humanidade possuía para as operações de calcular. Segundo a lenda, o ábaco foi inventado ao redor do ano de 2000 a. C., por um mandarim chinês, com o intuito nobre de facilitar ao povo fazer as contas e, assim, conhecer o valor das mercadorias, como também de realizar os cálculos referidos aos impostos atribuídos ao produto. Sua generosidade custou-lhe a vida, pois ao Imperador interessava manter o povo na mais completa ignorância. O uso do ábaco, entretanto, foi se expandindo aos poucos entre os povos vizinhos da China.

O ENSINO DA MATEMÁTICA E A VINCULAÇÃO DO CONTEÚDO ESCOLAR COM A VIDA DO ALUNO: UM ESTUDO NA FRONTEIRA EM GUAJARÁ-MIRIM (BRASIL) E GUAYARAMERÍN (BOLÍVIA)

Na relação da utilização dos materiais para o ensino da Matemática foram apresentados recursos de maneira isolada e na junção com dois objetos. Os professores afirmam que os alunos manipularam, durante o ano letivo de 2019, *Tangran*, Material Dourado e Ábaco (2/4); Sólido de Platão e Bloco Lógico (1/4); um professor afirmou que não desenvolveu aula com nenhum desses materiais manipuláveis. Para a realidade boliviana, Bloco Lógico e Sólidos de Platão (2/4) e *Tangran*; Material Dourado e Ábaco (3/4).

Dentre esses objetos, destaca-se o Material Dourado, como mecanismo para a aprendizagem do sistema numérico e posicional, também presente ao manipular o Bloco Lógico. O Ábaco, como objeto para cálculos dos números e compreensão do sistema decimal, realidade operante no cotidiano dos bolivianos.

Concordando com a afirmação de Libâneo (2013), de que o ensino é uma tarefa real, concreta, que expressa o compromisso social e político do professor, pois o domínio das habilidades escolares é pré-requisito para a participação dos alunos na vida profissional, na vida política e sindical, como também para enfrentar problemas e desafios da vida prática.

Em conformidade à BNCC (2018, p. 277), “Na Matemática escolar, o processo de apreender uma noção em contexto, abstrair e depois aplicá-la em outro contexto envolve capacidades essenciais, como formular, empregar, interpretar e avaliar”. E as práticas que envolvem atividades diferenciadas conseguem amplamente atingir esses fundamentos essenciais da Matemática escolar.

Essa perspectiva de aplicação está inserida no campo “através da observação, prática, investigação, experimentação, raciocínio, reflexão, conceituação e teorização estruturados sistematizados” (BOLÍVIA, 2012, p. 24), a qual possibilita ao aluno ampliar sua compreensão da Matemática escolar, como também, a sua vida cotidiana. Pois a experiência otimizada faz surgir a possibilidade a partir da qual ele “cria sistemas abstratos, que organizam e inter-relacionam fenômenos do espaço, do movimento, das formas e dos números, associadas ou não a fenômenos do mundo físico” (BNCC, 2018, p. 265).

Nesse sentido, as atividades diferenciadas terão condições de possibilitar a ampliação e construção desses sistemas abstratos, tornando-se parte dos saberes

O ENSINO DA MATEMÁTICA E A VINCULAÇÃO DO CONTEÚDO ESCOLAR COM A VIDA DO ALUNO: UM ESTUDO NA FRONTEIRA EM GUAJARÁ-MIRIM (BRASIL) E GUAYARAMERÍN (BOLÍVIA)

existentes que contribuem para ativar a formulação do nível de abstração para aproximação da concretude da Matemática escolar com a matemática vivenciada na prática dos alunos.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa promoveu uma reflexão sobre a relação da Educação Matemática com a vida cotidiana do aluno brasileiro e boliviano, ora fazendo um paralelo entre essas duas culturas, ora explicitando as particularidades acerca de cada cultura e de cada município, demonstrando, assim, as nuances percebidas pelos pesquisadores e representadas nos dados empíricos da pesquisa.

Destaca-se que cabe ao educador problematizar sua ação pedagógica, sua postura como profissional, mediante à uma rigorosa reflexão, e transpondo para o seu aluno a necessidade de tornar-se um sujeito crítico. Portanto, defende-se que, para alcançar os resultados almejados será necessário que o educador, a partir da prática, equipada com as teorias e significações de características próprias a cada professor e, por sua vez, reencantado pela disciplina, reencante seu aluno, desperte nele o interesse por construir conhecimentos que aparentemente vão se perdendo ao longo da trajetória escolar.

Destaca-se, também, a relação da Matemática escolar estabelecida com a vida cotidiana, no sentido de que a Matemática está presente na vida do ser humano. Isso não se pode negar. Mas será que há necessidade de todo o conteúdo matemático responder ao inevitável questionamento “Para que serve isto?”. Machado (2011) afirma que, ao relacionar diretamente cada conteúdo matemático com uma aplicação imediatamente perceptível, muitas vezes, enganam-se os professores, de modo que, encontram utilidades práticas excessivamente entusiasmados com temas poucos significativos, apenas porque, para eles, de uma maneira artesanal, simplesmente, buscam responder a esse questionamento. Verificou-se, diante desse contexto a necessidade de refletir sobre a real e significativa prática pedagógica a qual envolva o dia-a-dia do aluno.

No entanto, o cunho desta pesquisa está no âmago dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, nessa etapa da escolarização é de suma importância que se priorize a utilização da Matemática como ferramenta de utilidade prática para a vida. Por

O ENSINO DA MATEMÁTICA E A VINCULAÇÃO DO CONTEÚDO ESCOLAR COM A VIDA DO ALUNO: UM ESTUDO NA FRONTEIRA EM GUAJARÁ-MIRIM (BRASIL) E GUAYARAMERÍN (BOLÍVIA)

isso, a motivação para o aprendizado parte dessa reflexão sobre a importância de se construir uma base sólida de confiança em relação à disciplina, o professor é de fundamental importância para que haja essa reflexão e tomada de decisão pedagógica.

Percebe-se, então, que há a necessidade de apresentar uma relação do conteúdo com a vida do aluno, aproximando, dessa maneira, os conteúdos escolares para melhor compreensão dos alunos, exemplificando. Mas, acima de tudo, o professor precisa compreender a relação que ele está estabelecendo, no sentido de vislumbrar a amplitude desses exemplos, seus fatores culturais, sociais e econômicos.

Destacamos que a pesquisa apresenta indicadores no âmbito local, regional ou nacional para a melhoria da Educação Matemática na relação Matemática escolar e o cotidiano, tanto no Brasil, quanto na Bolívia. Este estudo, então, potencializa e evidencia a Matemática escolar, fortalecendo o campo da Educação Matemática no sentido amplo e numa relação entre conhecimento escolar e o uso deste conhecimento.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Editora 70, 1977.

BICUDO, Maria A. V. (org.). **Educação Matemática**. 2. ed. São Paulo: Vários Autores, 2012.

BOLÍVIA. **El nuevo currículo del Sistema Educativo Plurianual**. La Paz, 2012.

BRASIL. **BNCC** – Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL, IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico de 2010**. https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/cd_2010_v1_br.pdf Acesso em: 01 jul. 2019.

D'AMBROSIO. Ubiratan, **Educação Matemática: da teoria à prática**. 23. ed. Campinas, São Paulo: Pairus. 2012 – Coleção perspectivas em Educação Matemática.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saber necessário à prática educativa**. – Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIARDINETTO, José R. B. **O fenômeno da supervalorização do saber Cotidiano em algumas pesquisas da Educação Matemática**. Tese (doutorado). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 1997.

O ENSINO DA MATEMÁTICA E A VINCULAÇÃO DO CONTEÚDO ESCOLAR COM A VIDA DO ALUNO: UM ESTUDO NA FRONTEIRA EM GUAJARÁ-MIRIM (BRASIL) E GUAYARAMERÍN (BOLÍVIA)

GIARDINETTO, José R. B. **Matemática escolar e matemática da vida cotidiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

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

GODOY, Elenilton V. **Currículo, cultura e educação matemática: uma aproximação possível?** Campinas, São Paulo: Paurus, 2015.

GODOY e SILVA. Elenilton V.; Cecy L. A. Tendências de pesquisa em Educação Matemática que privilegiam as dimensões social, cultural e políticas da matemática escolar. **Revista RenCiMa**, edição especial: **Educação Matemática**, v.7 n.4 p. 128-148, 2016

HELLER, Agnes, **O cotidiano e a história**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

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

MACHADO, Nilson J. **Matemática e língua materna: uma análise de uma impregnação mútua** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Nilson J., D'AMBRÓSIO, Ubiratan; Organização Valeria Amorim. **Educação Matemática: Pontos e contrapontos**, São Paulo: Sammus, 2014.

RABÊLO, Aleksandra M.; JONHOSON, Luanna F. Educação em Guajará-Mirim: percursos históricos e tendências atuais IN: BLACKMAN, Cledenice; SILVA, Gilberto P.; PEREIRA, Rosa M. C. **Dossiê Rondônia: O rio que nos une Rondônia: Temática**, 2019.

SANTOS, Fábio L. B. (org.). **Pedagogia da Viagem: Peru e Bolívia** [recurso eletrônico] São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 2018.

SANTOS, Gislaina Rayana Freitas. **Ensino de Matemática: concepções sobre o conhecimento matemático e a resignificação do método de ensino em tempos de Pandemia**. Revista Culturas & Fronteiras v. 2, n 2 Julho/2020. P.41-58, 2020

SKOVSMOSE, Ole. **Educação Matemática crítica: a questão da democracia**. Campinas: Papirus, 2001.

SOUZA, Rosa. F. de. **História da organização do trabalho escolar do currículo no Século XX**. São Paulo: Cortez, 2008.

TAHAN, Malba. **As maravilhas da Matemática**. 4. ed. Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1976.

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



EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS NA CONTEMPORANEIDADE

ANTI-RACIST EDUCATION: THEORETICAL AND PRACTICAL CONCEPTIONS IN THE CONTEMPORARY

Bruno Freitas Santos¹
Fabiano Sales de Aguiar²
Alex Sander da Silva³

Resumo

A discriminação racial é um grave problema social, fruto do desrespeito e da falta de uma educação antirracista de valores e princípios éticos. A exclusão social da pessoa negra está baseada em diversos mecanismos discriminatórios, entre eles na sua cor de pele, textura do cabelo e formato do nariz, entre outros aspectos. O presente artigo busca problematizar as diversas formas de discriminação racial, bem como as formas de resistência da luta antirracista. Buscou-se fazer um estudo por meio de fontes bibliográficas, com as contribuições de especialistas que analisam fenômeno, particularmente, no âmbito educacional. A ideia é compreender a discriminação racial como um espectro do racismo estrutural e estruturante da sociedade ainda na atualidade e a luta negra de diversos movimentos sociais que se contrapõem nos diversos âmbitos das concepções teóricas e práticas da luta para uma educação antirracista.

Palavras-chave: discriminação racial; racismo estrutural; luta negra; educação antirracista.

Abstract

Racial discrimination is a serious social problem, the result of disrespect and lack of an anti-racist education of ethical values and principles. The social exclusion of black

¹ Mestre em ciências da educação - Universidade aberta do Brasil - UAB (2019). Atualmente é professor da Secretaria Estadual de Educação do estado da Bahia. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8624648555654769> - Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9796-7159> - E-mail: brunofreitas2017@outlook.com.br.

² Mestre em Educação pela Universidade Federal de Rondônia. Pesquisador do Grupo de Estudos Interdisciplinares nas Fronteiras Amazônicas-GEIFA/ UNIR, no grupo de estudos teóricos e literários - GESTELIT/ UNIR e no do Grupo de Pesquisa PRÁXIS/ UNIR. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8748562962039270>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1892-8857>. E-mail: fabiano.aguiar@unir.br.

³ Pos-Doutorado – PPGE/UNIMEP. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2850514083704546>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0945-9075>. E-mail: alexanders@unesc.net.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS NA CONTEMPORANEIDADE

people is based on several discriminatory mechanisms, including their skin color, hair texture and nose shape, among other aspects. This article seeks to problematize the various forms of racial discrimination, as well as the forms of resistance in the anti-racist struggle. An attempt was made to carry out a study through bibliographical sources, with the contributions of specialists who analyze the phenomenon, particularly in the educational field. The idea is to understand racial discrimination as a spectrum of structural and structuring racism in society even today and the black struggle of different social movements that oppose each other in the different areas of theoretical and practical conceptions of the struggle for an anti-racist education.

Keywords: racial discrimination; structural racism; black fight; anti-racist education.

Introdução

O tema da discriminação racial das pessoas negras, é um tema marcado e tratado, por um lado, com muita dor, sofrimentos, exclusão e preconceitos de várias naturezas, mas, por outro, enfrentado com resistência, coragem e força. Tema de grande debate e discussão em todo o país, quando se trata de combater esse tipo de discriminação. É um tema ainda de um grave problema de caráter social, ainda muito presente na sociedade atual.

Ao recorrer aos estudos, Mészáros (2008) explica de forma clara e objetiva como ocorreu a acumulação primitiva, fazendo um resgate na história da humanidade e explicando em partes como aconteceu a escravidão ao longo dos anos. Os primeiros homens a acumular riquezas, conseguiram tal proeza alicerçados na subjugação, no assassinio para roubar, na exploração da força do trabalho e tantos outros recursos de tortura e de dominação e violência.

E para aqueles que eram vítimas de todo esse contexto econômico e político não restou nada, a não ser vender senão a sua própria pele. E desse pecado original data a pobreza da grande massa até os dias atuais. A classe dominante escraviza e explora a classe proletária que, em tempos passados, desempenhou com tanta maestria a escravidão do trabalho humano negro, que era visto, infelizmente, como “animal de carga” (PRADO, 2005).

Lamentavelmente, cresceu o tipo de exploração e escravidão que ainda acontece de modo contínuo, mascarado de outras formas na atualidade. A abolição

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS NA CONTEMPORANEIDADE

da escravidão, que os livros de história nos contam, ocorreu por meio de uma lei que foi sancionada pela princesa Isabel. No entanto, essa chamada libertação só ocorreu entre aspas. Porque a escravidão é ainda muito presente na sociedade de hoje. Ela está presente em várias esferas da sociedade e em muitos casos está camuflada e em outros casos, está escancarada. A saber a exploração de crianças na produção de carvão e nos grandes canaviais de açúcar e tantos outros exemplos (SANTOS, 2002).

Desse modo, diante da importância da temática da pesquisa, a metodologia uma fase crucial para o desenvolvimento de uma obra científica, é também um ponto de partida que permite a coleta e a construção das informações que estão em pauta como confirma Martins (2004), a metodologia é como um instrumento a serviço da pesquisa, que indagará limites e possibilidades dos caminhos do processo científico. A pesquisa é um esforço constante de observações, reflexões, análises e sínteses na busca de informações que procuram descobrir a lógica e a coerência de um determinado assunto. Nesse caso em específico, a discriminação (CHIZZOTTI, 2010).

Então, o tipo de pesquisa adotada neste trabalho foi a pesquisa bibliográfica com o objetivo de detalhar os pontos mais pertinentes que melhor descrevem essa temática. As fontes usadas na pesquisa seguem duas linhas: a primária, na qual foram investigados conceitos e referências sobre a temática e fontes secundárias, com o objetivo de explorar sites científicos que servem de banco de dados para melhor fundamentação teórica.

Os resultados que aqui foram levantados e descobertos serão tratados dentro de uma perspectiva de pesquisa qualitativa, traduzindo os resultados em conceitos. Para alcançar o objetivo do artigo, foi definido o uso do método bibliográfico, que tem como principal característica “explorar por meio de diferentes autores a essência de um determinado assunto” (LAKATOS; MARCONI, 2003 p. 107), permitindo que fosse construído passo a passo o referencial teórico desse trabalho.

A pesquisa executada utilizou do processo bibliográfico para analisar as informações mais pertinentes que estão relacionadas com a discriminação nos seus mais diversos aspectos. A aplicação dessa pesquisa funcionou como uma revisão de

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS NA CONTEMPORANEIDADE

literatura, quando foram lidos e pesquisados pontos-chave sobre essa importante discussão, sendo realizada uma pesquisa minuciosa sobre esses importantes aspectos.

Desse modo, num primeiro momento fizemos uma exposição sobre elementos de um percurso da história do Brasil escravista para destacar que ainda vivemos uma herança daquele período na atualidade. Num segundo momento, tratamos dos temas sobre racismo, preconceito e discriminação no bojo da luta antirracista na sociedade e, por fim, apontamos alguns aspectos da luta antirracista através da educação.

Brasil escravista e Brasil contemporâneo e suas relações: um percurso histórico

O Brasil possui a maior população de descendentes de africanos fora da África. Mesmo com essas estatísticas, o preconceito e a discriminação prevalecem dentro da sociedade. Para camuflar que se vive em um país democrático e igualitário, foi criado o Dia da Consciência Negra, mas esse tipo de crime (preconceito racial), ainda é muito comum, mostrando a luta de uma dicotomia entre pobres e ricos, negro e brancos, o que expõe a desigualdade racial tão viva no Brasil.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que 56,10% das pessoas que se declaram negras no Brasil, 19,2 milhões se assumem como pretos, enquanto 89,7 milhões se declaram pardos. Os negros ainda são vitimados por uma situação que mostra a discriminação nua e crua. Portanto, a maioria da população de pele negra é inferiorizada no trabalho, na educação e na sociedade no geral. Tais problemas ainda refletem na sociedade brasileira.

Embora os negros sejam a maioria da população, estudantes negros sofrem inúmeras barreiras no ensino superior público e no competitivo mercado de trabalho. Infelizmente, os problemas de racismo e de discriminação ainda são graves na sociedade moderna, sendo necessárias ações com intervenções educacionais na forma de políticas públicas que estimulem o respeito mútuo para

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS NA CONTEMPORANEIDADE

amenizar esses entraves.

Falta, na realidade, uma reeducação de valores éticos, morais e comportamentais, pois ainda está muito enraizada em uma sociedade excludente e preconceituosa. A história dos negros africanos deve ser tratada e trabalhada com respeito mútuo, principalmente nos espaços escolares, pois essa população contribuiu de maneira significativa para a formação cultural e econômica desse Brasil tão diversificado.

Nos espaços escolares, pouco se fala da verdadeira contribuição dos negros para a história da humanidade e, quando essa temática é trabalhada, os “conteúdos apresentados pelas escolas sobre história geral, pouco ou quase nada se fala sobre a África. É como se ela não tivesse nada a contribuir com a história da humanidade” (SANTOS, 2016, p. 217).

É necessário fazer algumas correções em relação a esse importante continente que tem suas peculiaridades, exemplo disso é que houve um crescimento significativo em relação a sua economia. É ainda um continente rico em recursos naturais e minérios. Existe uma grande diversidade de pontos turísticos e cidades de belezas raras, como por exemplo, o Egito um país histórico que tem um grande patrimônio, riquíssimo em detalhes para ser explorado (SANTOS, 2016).

A educação imposta desde a Companhia dos Jesuítas era sempre o reflexo da colonização europeia, onde era imposta sempre a imagem do homem branco como o grande herói de toda a história, um equívoco porque nos bastidores havia o negro que fazia o trabalho ser produtivo para enriquecer os seus senhores. Assim, era menosprezada a imagem do negro, uma figura importante para a construção desse país.

Com a criação da lei n.º 10.639/2003, aconteceu a obrigatoriedade nos níveis fundamental e médio: o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira como integrantes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira. Fundamentada, essa lei significa um passo muito relevante na questão do respeito ao ser humano de pele negra, porém não é suficiente para sanar tantos problemas relacionados à discriminação racial, haja vista que outras formas educativas devem ser acionadas. Enfim, a história africana deve ser valorizada e tida como motivo de orgulho cultural para todos os brasileiros, desde o norte até o sul do Brasil.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS NA CONTEMPORANEIDADE

O caráter e a formação dos indivíduos precisam ser moldados sob a ótica do respeito mútuo, enxergando o outro ser humano, não pelo estereótipo da aparência física que é imposto pela grande mídia, mas sim pela beleza interior, que todos possuem. Olhar com essa ótica o ser humano e o mundo será muito benéfico, mais humano e mais respeitoso.

O papel do negro na sociedade é de suma importância não só para marcar as páginas do livros de história, mas para mostrar todas as suas contribuições, que são indiscutíveis para formação da cultura brasileira. A cultura negra é elemento essencial para a formação da identidade brasileira, e o Brasil só é o que é por causa das muitas contribuições do homem negro (SANTOS, 2016).

Suas manifestações, rituais e costumes de origens africanas começaram a ser pilares de formação de um Brasil ainda em estágio embrionário. Muitos dos povos africanos trouxeram importantes técnicas e avançadas como a metalurgia e a siderurgia, trabalhando com o cobre e o estanho, trazendo esses conhecimentos específicos para o inicial Brasil, sofrendo com a enxada de ferro e com toda a sorte de trabalhos braçais e tidos como inferiores

Segundo Fonseca (2009), foram os negros que construíram a civilização brasileira, pois precisava de um povo de força, resistência e determinação que funcionasse como o braço direito do senhor de engenho, gerando riquezas para o homem branco, com as mãos calejadas dos escravizados.

O trabalho que desenvolviam era sempre o de múltiplas funções, tais como o fazer, o conservar e o aumentar fazenda, manter o funcionamento dos engenhos e outros empreendimentos que exigiam trabalhos braçais. Assim, o negro contribuiu com a cultura brasileira em seus vários aspectos, desde as artes, língua, religião, economia e indústria e tantos outros aspectos que aqui não foram citados.

Ao avaliar historicamente e culturalmente, o legado africano para o Brasil é imenso e indiscutível. Foram os negros que povoaram o Brasil, mesmo compulsoriamente, mesmo em meio uma colônia de exploração e de exploradores. Não só a capacidade de trabalho braçal, mas também em outras áreas, desde as artes, religião, ciência até a econômica, o negro muito contribuiu para esta nação, que de forma ingrata não é reconhecida pelo próprio negro. Mesmo na condição de escravizado, o negro é um civilizador que sustentou a nobreza e a prosperidade do

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS NA CONTEMPORANEIDADE

Brasil (FONSECA, 2009).

Racismo, preconceito e discriminações: crimes contra as pessoas negras é crime contra a sociedade

O crescimento econômico e social do país se deve ao trabalho desenvolvido pela população negra, que desde a época do Brasil colonial é composta por verdadeiros heróis e heroínas, sejam pessoas renomadas ou anônimas, que sustentaram o país e o fizeram prosperar para chegar aos patamares de riquezas de hoje. Essa herança continua viva e nítida. Isso é perceptível e está associada às crenças, às ações, aos feitos históricos na fisionomia e nos demais aspectos da cultura brasileira.

Os crimes de racismo, que são cometidos contra a figura do homem negro, são históricos e se encontram muito bem enraizados no seio da sociedade. Precisam ser trabalhados e desconstruídos muitos dos tabus, que foram criados em relação ao homem negro. Entretanto, em meio a tantas situações adversas um dos maiores contribuintes da história da humanidade continua, o homem negro, sendo tratado como devedor, não como credor (SANTOS, 2016).

As pesquisas realizadas ao longo da história ainda demonstraram o quanto a sociedade brasileira é ainda preconceituosa e o quanto o homem negro sofre com a exclusão social. A falta de oportunidades nas mais diversas áreas, é ainda muito nítida em todas as esferas da sociedade (ARAÚJO, 2007).

A ética, a moral, e o respeito mútuo do homem negro são desafios da educação, órgãos públicos, entidades e da própria sociedade, mas que devem ser valorizados, pela importância que o negro tem mediante a sociedade, a história e a humanidade.

Os negros trouxeram ainda contribuições no universos das invenções, tais como os instrumentos primitivos de percussão, que acompanhavam as danças. Mesmo sendo rejeitados e menosprezados pelas autoridades políticas e eclesiásticas, não viam com bons olhos a figura do homem do negro, julgando-o bárbaro, imoral, animal e tantos outros termos pejorativos. A realidade nos apresenta uma

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS NA CONTEMPORANEIDADE

ambigüidade desta nossa história de que são vítimas os negros, numa sociedade que os exclui dos benefícios da vida social, mas que, no entanto, consome os deuses do candomblé, a música, a dança, a comida, a festa, todas as festas de negros, esquecida de suas origens' (ARAÚJO, 2007, p. 5).

Em pleno século XXI, ainda existem, de forma escancarada, muitos indícios de trabalhos escravos nas diferentes regiões brasileiras, principalmente norte e nordeste. No Brasil escravo, inúmeras atrocidades eram praticadas e muitos horrores vivenciados nos navios negreiros, que transportavam números absurdos de homens africanos para serem explorados e maltratados com trabalhos desumanos e cruéis, nas piores condições, sem direitos e sem dignidade. Hoje, o cenário não é mais composto pelos navios negreiros, mas as grandes empresas e indústrias, que ainda maltratam exploram seus funcionários, sob a cor de pele que eles carregam.

Entretanto, não conseguiu reconhecer, ou por negligência, não valorizou a capacidade de resiliência ao recriar o Brasil muito mais forte, com um potencial incrível, ou seja, estabelecendo na história o falseamento de heróis brancos, quando na verdade os verdadeiros heróis ficaram em páginas brancas, ou não foram descritos como deveriam (SANTOS, 2016).

É importante ressaltar, que em meio a um país cuja maioria era formada por escravos, com o homem branco ditando as regras, dentro desse sistema de desenvolvimento escravista, foram construídas páginas significativas da história do Brasil, dentre elas as resistências e os movimentos liderados por escravos, que lutavam por um mundo mais justo e humano.

O preconceito racial no Brasil atinge os mais diferentes aspectos, desde o ambiente de trabalho, escola e família. Esse problema deve ser trabalhado desde muito cedo nas crianças, evitando a propagação dessa triste realidade, que cada vez aparece de forma acentuada, com influência da própria mídia na grande população: Desse modo, “[...] Em nosso país, apesar de todos se dizerem avessos ao racismo, não há quem não conheça cenas de discriminação ou não saiba uma boa piada sobre o tema. [...]” (MOURA, 1996, p. 30).

A discriminação e preconceito raciais são mantidos intactos após a chamada abolição, que visa alcançar e o interesses de pequena parte da população. O que diferencia do Brasil colonial do Brasil atual, é que os preconceitos adquirem apenas novos significados e funções dentro de uma nova roupagem de sociedade, que

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS NA CONTEMPORANEIDADE

internamente continua revestida de uma série de tabus e preconceitos (MOURA, 1996).

A cultura europeia que foi imposta pela sociedade portuguesa, desde o Brasil colonial, ainda está muito viva, e essa prática é ainda muito comum, desde a forma de falar, de vestir e de comportar, gerando um fruto chamado de crime de racismo. Isso, infelizmente, é fruto de um problema cultural, que exige ação e intervenção, para que pouco a pouco seja, trabalhado nas ações e atitudes dos seres humanos.

As atitudes racistas e preconceituosas, estão presentes nas mais diferentes formas, exemplo disso são as expressões “negão, crioulo, macaco” e tantas outras que foram criadas ao longo da história. Essa prática é ainda muito comum no Brasil pelo fato racismo ser “um fenômeno social, ideológico e histórico” (PASSOS, 1996, p. 3).

Não se pode negar existência do racismo no Brasil até porque ele é muito óbvio, em vários segmentos da sociedade, seja da parte que age de maneira preconceituosa, seja daquela de quem sofre com o preconceito, o difícil é admitir a discriminação, quando nós mesmos somos os principais vilões. O Negro continuará sendo oprimido enquanto parte do Brasil não se assumir racista e corrigir tal postura que é inadmissível, sendo que somos quase negros, quase brancos, quase europeus e quase indígenas.

A discussão da ligação entre ciência e racismo no Brasil é um desafio que vem atravessando séculos, e tais teorias ainda permanecem impregnadas em muitos entre nós. Assim, o racismo no Brasil é um disfarce na forma de leis e decretos, mas que na verdade se define como uma violência explícita.

O fato de parte expressiva da sociedade considerar ofensas raciais como ‘piadas’, como parte de um suposto espírito irreverente que grassa na cultura popular em virtude da democracia racial, é o tipo de argumento necessário para que o judiciário e o sistema de justiça em geral resista em reconhecer casos de racismo, e que se considerem racionalmente neutros (ALMEIDA, 2018, p. 58).

Com efeito, em uma sociedade marcada historicamente pela desigualdade, pelo paternalismo das relações e pelo clientelismo, o racismo só se consolidou cada vez mais. No entanto, desconstruir a ideia criada ao longo da história de que o preto rico é estranho e o branco pobre é comum é algo desafiador, pois é algo que entranhado na cultura mundial. E lidar com tudo isso é cada vez mais desafiador.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS NA CONTEMPORANEIDADE

A população negra tem alcançado posições de prestígios sociais, atingindo cargos de posição elevada. E, por fim levantando a bandeira do não ao preconceito e a discriminação racial, e isso não veio de forma gratuita, pois nos bastidores da história existem muitas perdas, lutas e até mesmo sangue.

O autor Bernardino (2002) aborda com propriedade a falsa democracia muito comum na sociedade atual, que na grande maioria das vezes vive sob uma maquiagem pintada de democracia e liberdade, que só aparece nos discursos poéticos, mas que a realidade é bem contraditória.

Diante desta realidade social estruturada pelo mito da democracia racial e pelo ideal de branqueamento, manteve-se intacto o padrão de relações raciais brasileiro, não sendo postas em prática políticas que pudessem corrigir as desigualdades raciais.

Isto aconteceu desta forma simplesmente porque a interpretação hegemônica acerca das relações raciais brasileiras, até mesmo entre setores progressistas, não identificava nenhum problema de justiça racial. Estava vedada, portanto, a possibilidade de intervenção organizada na realidade, restando à população de cor a via da infiltração pessoal, que obviamente não possui alcance coletivo (BERNARDINO, 2002).

A verdade é escancarada de forma bem nítida, onde é revelada a hipocrisia e o fingimento social, onde se prega uma falsa democracia racial, uma liberdade que na verdade não existe, onde a população menos favorecida são vítimas e escravas do sistema capitalista, que explora, aliena e exclui de forma cruel e desumana.

Sabe-se que já foram criadas algumas políticas públicas, para incentivar as questões relacionadas à igualdade social, porém, na prática, isso ainda tem sido muito eficiente para corrigir e punir os crimes de racismo, permitindo que seja construída uma sociedade mais justa e humana.

Na construção de uma verdadeira democracia racial são encontrados vários obstáculos, a começar pelo próprio homem e suas concepções ideológicas e culturais, seguida dos interesses de poucos, que pertencem à classe dominante, à busca incansável pela acumulação de riquezas.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS NA CONTEMPORANEIDADE

O combate ao racismo sob o viés da educação: a luta antirracista como necessidade pedagógica

É grande a necessidade de se adotar medidas socioeducativas com maior rigor, que visem amenizar as práticas discriminatórias, e o primeiro passo para isso é o processo educativo em suas muitas possibilidades, uma vez que forma pessoas, personalidade e comportamentos. A discriminação continua sendo a base de um grave problema social, se coloca como um eterno obstáculo ao debate sobre as relações raciais e culturais no país.

A sociedade criou vários estereótipos, como por exemplo a figura do mestiço, do mameluco e tantas outras. Tudo isso, são diferentes formas de preconceitos. O modismo de uma sociedade de herança europeia portuguesa dita um tipo ideal, uma padrão X de beleza como, por exemplo, um branco de olhos claros. Essa é a imagem destorcida e errônea, que foi criada ao longo da história da humanidade. Desprezando outras características específicas, como a pele negra e olhos cor de jabuticaba, uma beleza que pouco a pouco vem ganhando palco e o seu devido reconhecimento.

Para Fernandes (2008), a integração do negro na sociedade de classes, sempre foi um desafio a ser superado, pois o olhar da classe dominante sempre foi pautado na superioridade e no egocentrismo. As lutas, os conflitos, do homem branco e do homem negro sempre foram delicadas e complexas, pois vive-se em uma sociedade fundada no capitalismo, onde quem detém o maior poder aquisitivo domina os que nada têm.

Na visão de Guimarães (2002), a divisão de classes, e a categorização de raças, só faz crescer a discriminação. E isso é algo natural do ser humano, categorizar e selecionar coisas, objetos e pessoas também. No entanto, é preciso enxergar o ser humano em sua essência, e não como uma vitrine. A herança cultural deixada pelos brancos portugueses tem atravessado há séculos a própria história, deixando marcas negativas de exclusão e preconceitos diversos. Um povo que teve uma parcela de contribuição na formação e construção desse país, mas que segregou e discriminou aqueles que não pertenciam a mesma classe social e o mesmo tom de pele.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS NA CONTEMPORANEIDADE

E na grande maioria das vezes, a herança ideológica implantada ao longo da história, enxerga o negro, o pobre, como inferior e incapaz, onde existem inúmeros conceitos errôneos acerca do homem negro, visto por séculos como apenas como um escravo, que servia apenas para o desenvolvimento do trabalho braçal.

De acordo com Mattos (2000), os conflitos e as lutas sociais em todas as temporalidades sempre existiram, porém no que se refere aos conflitos raciais é um problema que poderia ser resolvido a partir da conscientização, da compreensão, do diálogo e da reeducação, onde os direitos de igualdade deveriam prevalecer.

O racismo é um dos males da sociedade que tem gerado muito sofrimento, exclusão, preconceito e dor para aqueles que não nascem com a pele de cor imposta pela sociedade, tida como a mais bonita e a mais aceitável. Contudo, é necessário converter de forma positiva e respeitosa a visão pobre e egoísta que foi construída ao longo dos anos e, ao mesmo tempo, imposta pela sociedade dominadora, que ditava as regras a serem seguidas. É em alguns casos uma utopia, mas é possível amenizar algumas realidades, por mais difíceis que parecem ser.

Para consolidar essas mudanças, é necessário que haja um árduo trabalho de socialização, reeducação, conscientização com as crianças, adolescentes e jovens que estão inclusos no processo de escolarização. Processo que foi negado aos negros durante vários séculos, onde foi lhes negado o direito ao ensino formal, pois a sociedade brasileira “largou o negro ao seu próprio destino, deitando sobre seus ombros a responsabilidade de se reeducar e de se transformar para corresponder aos novos padrões e ideais de ser humano, criados pelo advento do trabalho livre” (FERNANDES, 2008, p. 35).

Então, a educação deve priorizar um trabalho social, que venha ao encontro da construção de uma consciência social do sujeito, que seja capaz de fortalecer o indivíduo para encarar esse grave problema e ao mesmo tempo conscientizar os ‘ agressores’ sobre o quanto ele está sendo racista e discriminador consigo mesmo e com o outro.

Guimarães (2002) escreve acerca do modelo eurocêntrico imposto na sociedade atual, e que está tão impregnado em todos, desde o dia em que nascemos, e que é tão difícil se livrar desses dogmas. Não há como negar que o modelo eurocêntrico, calcado em valores e interesses hegemônicos, está em todas

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS NA CONTEMPORANEIDADE

as partes na forma de se vestir, de falar e de agir diante das situações-problema. A exclusão contra o negro acontece dentro da própria escola, família, trabalho e sociedade como um todo.

A realidade social é demonstrada, através dessa fala, em que os próprios pensamentos, valores e ações humanas são pautadas dentro da visão racista. A cada atitude que o ser humano realiza de forma discriminatória é um dardo que fere e magoa o emocional daquele que sofre com a discriminação.

Esse modelo eurocêntrico, que é pautado no racismo e na discriminação, vem acompanhando o Brasil, desde a colonização portuguesa e está presente na cultura, na religião, nas vestimentas, na fala e em vários outros aspectos da sociedade. Para uma educação igualitária e de acesso para todos, independentemente da cor de pele e de classe social, esse velho modelo eurocêntrico é um desafio a ser superado, o que significa uma luta de classes a ser vencida e superada. A educação que se almeja construir é aquela que prioriza o valor do ser humano em sua essência.

A escola é o local onde se reúnem múltiplas pessoas da maior diversidade. Então, temos um problema sério. Somos considerados racionais, por isso aplicamos um tom verdadeiro à nossa personalidade. Criamos barreiras e discriminamos a presença do negro nesse ambiente porque o vemos como uma ameaça. Esta ignorância é apoiada pelo etnocentrismo. Esse modo de ver o “mundo que considera o grupo a que o indivíduo pertence o centro de tudo. Elegendo como o mais correto e como padrão cultural a ser seguido por todos, considera os outros, de algumas formas diferentes, como inferiores” (ROCHA, 2007, p. 19).

Historicamente, o povo negro foi lesado, explorado, enganado, de forma bárbara, por essa prática racista, chamada escravidão, e lamentavelmente isso durou muito tempo. As perdas, as lágrimas, os sofrimentos e as inúmeras mortes que se sucederam ao longo da história não foram em vão. Graças à força, à garra, à luta e à persistência de muitos, hoje o negro consegue se impor, alcançar o respeito e a verdadeira consideração na história.

Ao realizar análise desse e outros pensamentos, entende-se que toda a sociedade sempre esteve sob o domínio de uma grande mídia mundial, que comanda e dita regras a serem seguidas. A mídia vende a imagem da chamada

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS NA CONTEMPORANEIDADE

“boa aparência”, e é seguida pela população, pelas grandes massas, que são as mais fáceis de ser manipuladas e enganadas, uma vez que possuem o menor nível de escolaridade, esse conceito/preconceito ainda está muito vivo, mas não se pode negar que há muitos resultados positivos e avanços, quando se fala de respeito ao homem negro.

O conceito de beleza e boa aparência física atingiu o mercado de trabalho, pautado no fetichismo de branco de olhos claros, onde o negro não tinha o espaço, tampouco as possibilidades de ingressar no mercado de trabalho. Esse foi e é até os dias atuais um grande problema, que tem prejudicado a população negra. Essas perdas, essa falta de acesso e de oportunidades, mostra o quanto o sistema educacional tem sido falho na valorização do homem negro.

Para combater e amenizar tantos entraves na sociedade foram criadas várias leis que visam punir os discriminadores, exemplo disso é a Lei n.º 9.455, de 07 de abril de 1997, a chamada Lei da Tortura prevê em seu artigo 1º, inciso I. Constitui crime de tortura: I - constranger alguém com emprego de violência ou grave ameaça, causando lhosofrimento físico ou mental” (BRASIL, 1997, n.p.). Essa lei descreve com propriedade o sentimento que o racismo pode causar na vida de um ser humano, a tortura que atinge o estado emocional, físico e mental do sujeito, trazendo inúmeras sequelas para o sujeito. Toda essa realidade requer mudanças de postura e de comportamento na sociedade que se vive, com o intuito de obter uma sociedade menos preconceituosa.

Outro importante documento que assegura a igualdade e o respeito racial é a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 2005), conforme seu art. 2º:

Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidas nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política, ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

Os exemplos de bravura, de coragem demonstrada pelos escravizados, são sempre surpreendentes, mesmo na luta desigual e covarde da tirania da classe dominante, que submeteu a essa classe específica toda sorte de humilhações e crueldades.

Tivemos também a alteração da LDB 9394/96, com as leis 10.639/03 e

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS NA CONTEMPORANEIDADE

11.645/08, que institui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afrobrasileira, bem com as culturas dos povos originários (indígenas). Infelizmente esse direito tem ficado muito bonito nas palavras escritas e preso somente a elas. Porque a realidade é muito oposta, contraditória e, ao mesmo tempo, desumana. Ainda se prega leis e direitos universais, mas de forma muito superficial. É preciso que haja maior rigor no cumprimento dessas importantes leis, bem como a punição rígida para os transgressores da lei, para que aconteça uma sociedade mais feliz com os direitos e deveres assistidos como manda a Constituição Federal (SANTOS, 2016).

Em 9 de janeiro de 2003, foram introduzidas no sistema educacional brasileiro as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e da História e Cultura de Negros e Africanos. O seu parecer regulamenta as alterações da Lei 9.394/1996 de Diretrizes e Fundamentos da Educação Nacional pela Lei 10.639/2003, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos negros e africanos na educação básica.

Art. 5º, I, Art. 210, art. 206, I, § 1º do art. 242, art. 215 e art. 216, e os artigos 26a e 79B da Lei 9.394/1996 garantem a igualdade de condições de vida e o direito à cidadania, garantindo direitos iguais à história e à cultura que compõem a nação brasileira. O direito de todos os brasileiros ao acesso às diversas fontes da cultura nacional.

A inclusão obrigatória da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo da educação básica é uma decisão política com fortes implicações educacionais, incluindo a formação de professores. Além de garantir um lugar para o negro nas carteiras escolares, esta medida também valoriza devidamente a história e a cultura negra e aborda os danos às suas identidades que se repetem há cinco séculos. Reconhecemos que precisamos tentar consertar. A relevância de estudar as questões da história e da cultura dos afro-brasileiros e africanos não se restringe às populações negras, mas à formação de cidadãos atuantes em sociedades multiculturais e multiétnicas, e diz respeito a todos os brasileiros porque precisamos construir uma nação democrática.

Embora seja importante analisar que as diretrizes curriculares querem que os alunos e professores das escolas percebam que os negros foram, de fato,

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS NA CONTEMPORANEIDADE

introduzidos na sociedade brasileira por meio do tráfico de escravos, os negros são, culturalmente, resultado de diversidade racial, social e econômica. As contribuições históricas e culturais dos povos indígenas e descendentes de asiáticos são exploradas nas pesquisas e atividades que eles proporcionam diariamente, cabendo à escola incluí-la no contexto do artigo 26 A, acrescentado à Lei 9.394/1996, que não apenas inclui esse novo conteúdo, mas também abrange relações étnicas, raciais, sociais e educacionais, procedimentos educacionais, condições de aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos, sendo importante esclarecer que precisa ser repensada a educação fornecida pelas escolas.

Assim, cabe às escolas públicas e privadas esconder uma forma eurocêntrica de ensinar aos alunos a verdadeira contribuição do negro para a construção da nação brasileira. Assumir esta responsabilidade implica, sem dúvida, um compromisso com o meio sociocultural da escola, com as comunidades em que se insere e nas quais serve. Os sistemas de educação devem, portanto, tomar medidas para fornecer treinamento que permita aos professores aprofundar seus níveis de aprendizagem, a fim de promover habilidades e competências antes da prática.

Essa luta não é apenas uma vitória dos afrodescendentes, mas uma vitória da sociedade civil como um todo, principalmente durante a década de 1920, quando a cultura das relações étnico-raciais ativas e afro-brasileiras e afro-americanas uma vitória do movimento negro que tem se comprometido com a educação.

Não há como negar que a educação no Brasil avançou nas últimas décadas. Olhando para os requisitos de admissão, as conquistas se limitam ao cumprimento da lei, deixando de atentar para o cumprimento de atitudes e práticas, e precisam ser sanadas pelos docentes e pela comunidade escolar em geral.

O respeito é um ato mais importante no processo educativo – a escola deve apontar as exigências curriculares na escolha da África como centro de aprendizagem, a fim de coibir a reprodução do preconceito e da discriminação no sistema educacional. A maior preocupação a esse respeito, porém, é que os professores não são formados para analisar questões étnico-raciais para romper com as práticas eurocêntricas.

Na escola, vemos muitos casos de racismo, preconceito e discriminação. Os profissionais muitas vezes não conseguem minimizar os problemas devido à falta de

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS NA CONTEMPORANEIDADE

experiência, qualificação e incapacidade de acomodar a diversidade. Dessa maneira, “esse despreparo deve ser visto como um reflexo do mito da democracia racial, mas sem dúvida mina o objetivo fundamental de nossa missão de educar cidadãos responsáveis do futuro”. (MUNANGA 2008, p. 11)

Como espaço educacional, espera-se que a escola esteja atenta às múltiplas identidades de seus moradores no sentido da aceitação indiscriminada da diversidade. Portanto, é importante considerar os detalhes da atividade educacional nas instituições escolares e como os preconceitos se manifestam nessa atividade educacional.

A educação não é apenas criar as condições para a vida humana, mas sobretudo facilitar o desenvolvimento de todos os aspectos do indivíduo e a melhoria contínua de sua capacidade de torná-lo participante de contextos históricos e culturais. Esta é uma tarefa para todas as instâncias de composição social. Famílias, escolas, igrejas, festivais, empresas etc. A educação está, portanto, disponível em todos eles.

No entanto, as escolas diferem de outras organizações sociais por serem instituições destinadas a realizar o processo educacional de forma sistemática e organizada, socializando em seu espaço valores necessários à construção do ser humano.

[...] não há conhecimento desprovido de valor. Portanto, ensinar Português, Matemática, Ciências, Geografia, História, Artes...é revelar determinados valores que se abrigam na organização epistemológica e metodológica de cada área do saber. Mas há valores que se encontram sistematizados numa outra perspectiva, que chamamos axiológica, e que dizem respeito às atitudes que se dizem desejáveis ou indesejáveis no relacionamento das pessoas. São os valores morais (RIOS, 2006, p. 26).

A escola veicula conhecimento sistematizado e precisamos olhar criticamente para as múltiplas identidades construídas nesse espaço e as relações entre elas. Na sociedade capitalista, os interesses comuns foram substituídos por interesses privados. Pessoas privilegiadas são educadas para aceitar apenas aqueles que defendem valores e práticas próximas a eles, em vez de percebê-los ou aceitá-los como parte integrante de seu ambiente social.

Reconhecer-se como sujeito histórico de um grupo social não significa sujeitar-se à continuidade de ideias preconceituosas existentes no cotidiano de

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS NA CONTEMPORANEIDADE

povos que ativam dimensões culturais específicas derivadas de seu patrimônio. Era predestinação ou determinismo irracional (RIOS, 2006).

Ainda hoje essa ideia de simples transferência de conhecimento permeia a sociedade, mas pelo menos nas aulas acadêmicas e nas profissões docentes, a compreensão da escola está mudando.

Sabemos que muitos professores não têm a oportunidade de obter uma qualificação que tenha como foco as relações étnico-raciais. Então, muitas vezes por despreparo ou por preconceitos, as normas específicas da disciplina deixam muito a desejar, por não saber lidar com situações descaradas que se aproveitam do racismo na escola.

Há um momento educacional privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar os alunos sobre sua importância e riqueza. O objetivo é que todos contribuam e ajudem neste processo de transformação tão necessário e urgente.

Considerações finais

Muitos são os desafios da atual geração para combater o preconceito que fere a alma e destrói a autoestima dos indivíduos. Infelizmente, o negro é a grande vítima de todo esse problema social. Portanto, a despeito da falta de informação, a ignorância tem sido um dos maiores vilões na construção do racismo e da discriminação. Sendo necessárias sérias intervenções por parte da sociedade, da escola e dos demais órgãos competentes que constroem o processo educativo.

A justiça na atualidade é, ainda, muito falha com os agressores e praticantes desse crime contra a cor de pele, dando inúmeras brechas para que sejam punidos, servindo de exemplo para outros, evitando que outros indivíduos sofram com essa afronta. Várias reformulações devem acontecer dentro do currículo escolar, dentro do eixo da sociedade e, por fim, no seio familiar. Essa mudança de conceitos e de visão deve ser construída com consciência e solidariedade com esse povo tão marcante na história desse país.

O grande índice de crimes voltados para o racismo é ainda muito crescente, isso mostra que a educação que se tem construído nos espaços escolares é ainda muito falha nesse aspecto. Falta uma reeducação de valores e conceito com as

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS NA CONTEMPORANEIDADE

crianças, adolescentes e jovens. Com o intuito de formar homens e mulheres mais conscientes, construindo uma sociedade mais humana e digna.

A própria indústria das grandes mídias, como TV, net, rádios e as redes sociais tem semente alienadora do racismo e da discriminação por meio de produções, filmes, novelas e propagandas comerciais. São necessárias leis mais rígidas, que sejam capazes de fiscalizar, identificar e punir os praticantes desse crime que exclui, que magoa e fere milhares de pessoas. E acima de tudo, de educar e reeducar valores e princípios éticos pautados no respeito mútuo.

É preciso uma educação que promova de verdade o respeito mútuo às diferenças, sejam elas raciais, culturais, econômicas, sociais e religiosas. Com isso, é tempo para a escola, sociedade civil e os demais órgãos que regem a educação no país começar a levantar a bandeira do não ao racismo, do não às desigualdades, sejam elas quais forem.

Portanto, precisamos de projetos concretos, ações e de política públicas funcionais que envolvam toda a sociedade civil, os órgãos responsáveis, escola e famílias para desconstruir os muitos tabus que foram criados em cima do negro. Podemos conseguir proezas significativas quando se fala da luta de classes do homem negro, desde que haja união e interesses comuns, quando se fala do respeito à diversidade mutua.

É importante destacar a importância de serem abordadas temáticas de lutas negras ao longo da história pelo educador. Dessa forma, fornecer um meio para superar o racismo que ainda existe nas escolas, onde esses educadores podem se tornar agentes de mudança nos ambientes em que trabalham e dar novas perspectivas aos alunos.

Por fim, em resposta ao objetivo proposto, foi possível refletir sobre a temática, construindo uma visão esclarecedora sobre o papel do negro na história. Sugerem-se outros estudos dentro da temática em questão, para que sejam aprofundados pontos tão importantes como esses, dentre tantos outros, que fazem parte desse segmento.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS NA CONTEMPORANEIDADE

Referências

ARAÚJO, Emanuel. **Viva cultura viva do povo brasileiro**. São Paulo: Museu Nacional, 2007.

BERNARDINO, Joaze. Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 24, n.º 2, p. 247-273, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v24n2/a02v24n2.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2005.

BRASIL. **Lei n.º 9.455, de 7 de abril de 1997**. Define os crimes de tortura e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9455.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%209.455%2C%20DE%207,tortura%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 14 de agosto de 2022.

BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 22 de outubro de 2022.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos. 2ª ed. São Paulo, Edipro, 2005.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 5. ed. São Paulo: Áica, 2008.

FONSECA, Dagoberto José. **Políticas Públicas e ações afirmativas**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Classes, Raças e Democracia**. São Paulo: 34, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27936>. Acesso em: 14 de novembro de 2022.

MATTOS, Hebe Maria. **Escravidão e cidadania no Brasil monárquico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo,

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS NA CONTEMPORANEIDADE

2008.

MOURA, Glória. **Navio Negroiro-Batuque no Quilombo**. São Paulo: CNNCT, 1996.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

PASSOS, Flávio José dos. A urgência de um processo de desconstrução do racismo institucional rumo a verdadeira democracia racial. **Educafro**, São Paulo, p. 1-10, 2012. Disponível em: <http://www.educafro.org.br/site/wp-content/uploads/2021/01/EDUCAFRO-prova-de-cidadania-tema10-racismo-institucional.pdf>. Acesso em: 22 de novembro de 2022.

PRADO, Maria Emília. **Memória das desigualdades**: os impasses das cidadanias no Brasil. Rio de Janeiro: Revan, 2005.

RIOS, Terezinha A. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2006.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Almanaque Pedagógico Afro-brasileiro**. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A invenção do ser negro**: um percurso das ideias que naturalizam a inferioridade dos negros. São Paulo: Educ/Fapesp, 2002.



A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM INTERFACE COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ETNIA PURUBORÁ: LIMITES E POSSIBILIDADES

INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION INTERFACED WITH SPECIAL EDUCATION IN THE PURUBORÁ ETHNICITY: LIMITS AND POSSIBILITIES

Jaimeson Rodrigues de Souza Sanders¹

Viviane Evangelista do Nascimento²

Luanna Freitas Johnson³

Resumo: A relevância da educação para a formação e desenvolvimento do ser humano é reconhecida por diversas bases teóricas. No entanto, para que todas as pessoas possam ter acesso à educação, as políticas públicas delineiam caminhos para que o direito seja exercido por todas as pessoas independentemente de suas condições. Nesse contexto, a educação escolar indígena e a educação especial buscam assegurar o direito à educação escolar de todas as pessoas garantindo a elas o respeito e valorização às especificidades, diferenças, a diversidade e a interculturalidade. Com base em tais premissas a presente pesquisa objetivou analisar a interface da Educação Escolar Indígena com a Educação Especial e conhecer o processo de inclusão na etnia Puruborá a partir da percepção de atores da comunidade. Subsidiados, então, pela abordagem qualitativa, foi realizado uma pesquisa bibliográfica e de campo na aldeia Aperoí, localizada no Município de Seringueiras-RO. Participaram da pesquisa três integrantes da comunidade. Como instrumento para coleta de dados as seguintes técnicas: questionários e entrevista semiestruturada. Os dados indicam que apesar de existir alunos público-alvo da educação especial na escola da aldeia, não há atendimento educacional especializado. Os professores não têm formação específica para atender a demanda e, no geral, as famílias adotam uma postura de negação da deficiência. Os participantes reivindicam a necessidade de ações de formação continuada e profissionais especializados para atender os alunos e orientar as famílias.

¹ Egresso do Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Rondônia, Campus Jorge Vassilakis. E-mail: jaimeson.rodrigues85@hotmail.com

² Egressa do Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Rondônia, Campus Jorge Vassilakis. E-mail: vivianeevangelista371@gmail.com

³ Doutora em Educação. Docente do Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Rondônia, Campus Jorge Vassilakis. E-mail: luannajohnson@unir.br

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM INTERFACE COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ETNIA PURUBORÁ: LIMITES E POSSIBILIDADES

Palavras-chave: Modalidade de Educação. Políticas Educacionais. Etnia Puruborá. Educação Inclusiva.

Abstract: The relevance of education for the formation and development of the human being is recognized by several theoretical bases. However, so that all people can have access to education, public policies outline ways for the right to be exercised by all people regardless of their conditions. In this context, indigenous school education and special education seek to ensure the right to school education for all people, guaranteeing them respect and appreciation for specificities, differences, diversity and interculturality. Based on these assumptions, this research aimed to analyze the interface between Indigenous School Education and Special Education and to understand the process of inclusion in the Puruborá ethnic group from the perspective of community actors. Subsidized, then, by the qualitative approach, a bibliographic and field research was carried out in the Aperoí village, located in the Municipality of Seringueiras-RO. Three members of the community participated in the research. As an instrument for data collection, the following techniques were used: questionnaires and semi-structured interviews. The data indicate that although there are special education target audience students at the village school, there is no specialized educational service. Teachers do not have specific training to meet the demand and, in general, families adopt an attitude of denial of disability. Participants claim the need for continuing education actions and specialized professionals to assist students and guide families.

Keywords: Type of Education. Educational Policies. Puruborá ethnicity. Inclusive education.

1 INTRODUÇÃO

A educação escolar indígena e a educação especial são modalidades de ensino que asseguram ao estudante o direito à educação abrangendo as dimensões de matrícula, permanência, acesso ao currículo, participação social e a formação humana. Em relação à primeira esse direito é definido pela afirmação das identidades étnicas e associação fundamentado entre escola, sociedade e identidade em consenso com os projetos participantes de cada etnias, que tem como seus objetivos, o pensamento sobre os problemas comuns vivenciados pelos professores indígenas e os caminhos encontradas na educação escolar, pretendendo garantir que a cultura e os conhecimentos ancestrais sejam respeitados e valorizados.

Quanto à Educação Especial, visa assegurar o atendimento educacional especializado aos alunos público-alvo dessa modalidade de ensino. Dessa forma, ela perpassa todos os níveis, etapas e demais modalidades de ensino assegurando que as necessidades educacionais especiais desses alunos sejam atendidas por

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM INTERFACE COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ETNIA PURUBORÁ: LIMITES E POSSIBILIDADES

meio de adequações nos currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, bem como a qualificação de professores.

Com base nos pressupostos de ambas as modalidades, o presente estudo propôs analisar sua interface e conhecer o processo de inclusão na etnia Puruborá a partir da percepção da comunidade escolar. Para tanto, recorreremos à abordagem qualitativa e como método de pesquisa, utilizamos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. Participaram da pesquisa o professor, uma agente de saúde e a cacique da Aldeia Aperoí, localizada no município de Seringueiras, interior de Rondônia.

Encontramos um arcabouço legal que aponta especificidades tanto no que tange a educação escolar indígena quanto à educação especial. No entanto, a realidade da escola não reflete os direitos assegurados nas políticas públicas. Há muitas questões que precisam ser observadas e atendidas para que haja, de fato, a interface entre as duas modalidades de ensino.

O presente artigo está estruturado em quatro seções: 1) Fundamentos da educação escolar Indígena; 2) Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva; 3) Metodologia; 4) Apresentação e discussão dos dados, seguido das considerações finais.

2 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Os povos indígenas têm direitos sociais, culturais e econômicos assegurados em políticas públicas tanto no âmbito internacional quanto nacional. A Convenção 169 sobre povos indígenas realizada pela Organização Internacional do Trabalho em Genebra no ano de 1989, por exemplo, amparada nos preceitos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, reconheceu “as aspirações desses povos a assumir o controle de suas próprias instituições e formas de vida e seu desenvolvimento econômico, e manter e fortalecer suas identidades, línguas e religiões, dentro do âmbito dos Estados onde moram” (OIT, 1989)

No entanto, a história dos povos indígenas no Brasil tem sido marcada pela brutalidade, escravidão, violência, doenças e genocídio desde a chegada dos

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM INTERFACE COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ETNIA PURUBORÁ: LIMITES E POSSIBILIDADES

primeiros colonos europeus ao país. Sá (2011) destaca que os efeitos do extermínio e descaso vivenciados pelos povos são expressos nos dados do censo demográfico, pois na chegada dos europeus ao Brasil a população indígena era estimada em cinco milhões e no censo demográfico de 2010 passou a 817,9 mil.

O processo educativo das comunidades indígenas é um campo que também apresenta significativas distinções, pois a concepção de educação dessas comunidades apresenta diferentes perspectivas em relação aos moldes da perspectiva da educação nacional. Sá (2011, p. 24), destaca que “[...] A concepção de educação para as comunidades indígenas é outra, a educação é um processo global onde a cultura da comunidade é ensinada e aprendida por meio da socialização e transmitida pela tradição oral.”

A autora pontua, ainda, que desde a colonização a educação escolar indígena foi pautada nos princípios integracionistas e de homogeneização cultural. Nesse período a escolarização estava a cargo dos jesuítas e marca a primeira fase da educação indígena. A segunda fase está relacionada à criação do Serviço de Proteção ao Índio, em 1910 e estende-se até a política de ensino da Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

Silva Júnior (2000) destaca que a FUNAI surgiu em 1967, durante o governo militar, com a incumbência de tutelar o índio, gerir o seu patrimônio e prestar-lhe assistência educacional. Em tese à FUNAI caberia defender a efetivação de direitos de cidadania para povos indígenas pressupondo o reconhecimento de sua autonomia, enquanto coletividades diferenciadas. Assim a participação indígena na construção de políticas públicas diferencia-se de outros grupos sociais, à medida que é representativa de coletividades com particularidades que as distinguem da sociedade nacional. Atualmente, a educação escolar indígena apresenta uma nova fase, pois, desde 1991 é administrada pelo Ministério da Educação (MEC) e amparada pelos preceitos da Constituição Federal.

As políticas públicas relativas à Educação Escolar Indígena pós-Constituição de 1988 passam a se pautar no respeito aos conhecimentos, às tradições e aos costumes de cada comunidade, tendo em vista a valorização e o fortalecimento das identidades étnicas. A responsabilidade

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM INTERFACE COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ETNIA PURUBORÁ: LIMITES E POSSIBILIDADES

pela definição dessas políticas públicas, sua coordenação e regulamentação é atribuída, em 1991, ao Ministério da Educação (BRASIL, 2007, p. 16).

No âmbito das políticas educacionais a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), concebe a educação escolar indígena a partir de suas características próprias, dando continuidade à identificação e a cultura indígena. Assim, LDBEN (BRASIL, 1996) assegura às comunidades indígenas a utilização de sua língua materna e processos próprios de aprendizagem, ou seja, garante a continuação da cultura e língua e o processo de aprendizagem também se dará de acordo com os costumes daquela tribo direito esse que é reafirmado no artigo 78, ao prever que a educação indígena deve ser bilíngue e intercultural, proporcionando a chance de recuperar suas memórias históricas e confirmar suas identidades.

No artigo 79 dá direito à comunidade indígena, de participar verdadeiramente da elaboração e discussão de programas educacionais e a elaboração de material didático, específico e diferenciado para educação indígena, com tais determinações a LDBEN, deixa claro que a educação escolar indígena deverá ter um tratamento diferenciado das demais escolas do sistema de ensino. A legislação também possibilita colocar em prática esses direitos, dando liberdade para cada escola indígena definir de acordo com suas particularidades seu respectivo projeto político pedagógico.

A LDBEN destaca, ainda, a importância de considerar as características regionais e locais da comunidade indígena, da economia e da clientela de cada escola, para se conseguir atingir os objetivos do Ensino Fundamental. Nesse sentido, pretende criar possibilidades para que, de fato a escola possa responder às demandas da comunidade e oferecer aos educandos o melhor processo de aprendizagem e a continuação da cultura indígena. Nessa perspectiva o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNE/Indígena) estabelece quatro características para as escolas indígenas, são elas: comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada (BRASIL, 1998). Essas características devem ser respeitadas pelo sistema de ensino brasileiro, possibilitando aos sujeitos indígenas uma educação de qualidade.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM INTERFACE COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ETNIA PURUBORÁ: LIMITES E POSSIBILIDADES

Ao destacar aqui a especificidade e diferenciação presentes na escola indígena somos conduzidos a refletir acerca da Declaração de Salamanca que foi instituída na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994. Nessa declaração, os países signatários, inclusive o Brasil, assumiram o compromisso de implementar nos sistemas educacionais programas que considerassem as características e necessidades de cada aluno, garantindo a educação de qualidade para todos.

Johnson (2020) destaca que a Declaração de Salamanca, não se restringe apenas às pessoas com deficiência, mas a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais linguísticas ou outras, ou seja,

[...] crianças com deficiências e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados (UNESCO,1994, p.17-18).

De um modo geral, é possível constatar até aqui que as políticas públicas asseguram o direito à educação escolar de todas as pessoas garantindo a elas o respeito e valorização às especificidades, diferenças, a diversidade e a interculturalidade. É um paradigma novo entrelaçado à perspectiva da educação inclusiva que compreende as dimensões de matrícula, permanência, acesso ao currículo, participação social e a formação humana.

Nessa perspectiva, é que buscamos conhecer a interface entre a educação escolar indígena e a educação especial, haja vista, a existência de dados que apontam a presença de alunos indígenas público-alvo da educação especial. Para tanto, discorreremos a seguir sobre os fundamentos da educação especial.

3. FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

A interface entre a educação escolar indígena e a educação especial está implícita na Constituição Federal (BRASIL, 1988) que no art. 205 estabelece que a educação é direito de todos e na LDBEN ao reforçar o direito dos educandos no âmbito do ensino regular. A utilização do termo implícito se justifica, pelo fato dessas

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM INTERFACE COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ETNIA PURUBORÁ: LIMITES E POSSIBILIDADES

políticas não contemplarem ações voltadas para Educação Especial com foco na Educação Escolar Indígena, mas asseguram o direito à educação para todos.

A LDBEN (BRASIL, 1996) define a Educação Especial como “[...] 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 (BRASIL, 1996)”. No art. 59 desta Lei, indica que os sistemas de ensino devem assegurar ao público-alvo da educação especial.

I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns [...]

Observa-se que essas indicações estão em consonância com a Declaração de Salamanca que visa a implementação nos sistemas educacionais programas que considerem as características e necessidades de cada aluno, garantindo a educação de qualidade para todos (UNESCO, 1994). Assim, entende-se que os sistemas educacionais inclusivos devem promover a inclusão das pessoas com necessidades educacionais, nas escolas regulares e enfatiza a necessidade de mudanças estruturais e culturais na escola comum.

Em 2008, o Ministério da Educação (MEC) instituiu a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva com o objetivo de construir políticas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos. Essa política, reconhece, ainda, a interface entre as modalidades de ensino

A interface da Educação Especial na Educação Escolar Indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos (BRASIL, 2008).

Nota-se, então, que a educação especial está assegurada aos educandos indígenas. Desta forma, a educação escolar indígena deve ofertar um ensino que atenda às necessidades educacionais desses alunos e respeite a sua cultura, as suas diferenças, limitações e habilidades.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM INTERFACE COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ETNIA PURUBORÁ: LIMITES E POSSIBILIDADES

Vale destacar que, conforme estabelecido na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a educação especial realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

Nessa mesma direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, estabelecidas pela Resolução nº. 5/2012, prescrevem no art. 11 que

A Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal que visa assegurar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação, o desenvolvimento das suas potencialidades socioeducacionais em todas as etapas e modalidades da Educação Básica nas escolas indígenas, por meio da oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) (BRASIL, 2012).

O público-alvo da educação especial estabelecido no documento acima, também apresenta consonância com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEI) o qual é organizado em três grupos: 1) Deficiências, 2) Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e 3) Altas Habilidades/ superdotação.

A partir dessa conceituação, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p.9).

Diante do exposto até aqui, é possível observar que, a partir dos marcos legais, há a interlocução entre as duas modalidades de ensino, ou seja, a educação escolar deve ser assegurada a todas as pessoas e considere as características e necessidades de cada aluno, respeitando e valorizando as especificidades,

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM INTERFACE COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ETNIA PURUBORÁ: LIMITES E POSSIBILIDADES

diferenças, a diversidade e a interculturalidade, garantindo não, apenas o acesso, mas a permanência e a qualidade da educação ofertada a todos os estudantes.

4. METODOLOGIA

Para analisar a interface das modalidades de educação e conhecer o processo de inclusão na etnia Puruborá a partir da percepção de atores da comunidade, recorreremos ao estudo na abordagem qualitativa tendo em vista que

Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural [...] privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16)

Em consonância com os autores, acredita-se que abordagem do presente estudo nos possibilita analisar o objeto de estudo com maior profundidade, uma vez que permite evidenciar suas causas, efeitos e relação com o meio ao qual está inserido.

Como metodologia utilizamos a pesquisa bibliográfica a qual consistiu na leitura minuciosa de livros e artigos científicos sobre o tema pesquisado. Vale salientar que “[...] a pesquisa bibliográfica, não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema a partir de um novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (MARCONI e LAKATOS, 2010, p.166).

Para compreender as modalidades de ensino que envolvem a educação escolar indígena e educação especial realizamos pesquisa documental, com destaques para as seguintes políticas educacionais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998), Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM INTERFACE COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ETNIA PURUBORÁ: LIMITES E POSSIBILIDADES

Ao buscar identificar a percepção dos atores escolares sobre o processo de inclusão de alunos indígenas recorreremos, ainda, a pesquisa de campo a qual possibilita o aprofundamento de uma realidade específica, ou seja, permite ir além da pesquisa bibliográfica e documental (GIL, 2008). Assim, o campo de pesquisa foi a Aldeia de Aperoí em Seringueiras, interior de Rondônia.

Participaram do estudo a cacique da aldeia (C), o professor (P) que atua há sete anos como “professor sabedor” nas disciplinas de Resgate da Língua Materna e Educação Escolar indígena e o agente de saúde que atua na aldeia Aperoí.

Para coleta de dados foi utilizado um questionário composto por sete questões abertas. Esse instrumento foi respondido pelos participantes através de áudio em *whatsapp* e reunião via google meet. Tal processo foi necessário devido à impossibilidade de acessar a comunidade em decorrência das restrições impostas pela pandemia da Covid 19.

Os dados foram tratados a partir da análise de conteúdo que é uma técnica, proposta por Bardin (2016) e permite a sistematização, a leitura e a análise das informações coletadas. De forma geral, os dados são organizados por meio da criação de categorias.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como análise dos resultados organizamos duas categorias que serão descritas abaixo: Contextualizando o *lócus* da pesquisa e a educação especial na Escola Indígena Estadual de Ensino Fundamental Ywará Puruborá.

5.1 Contextualizando o lócus da pesquisa

A aldeia de Aperoí é a única aldeia do povo Puruborá nos dias correntes, localiza-se às margens da BR-429, entre os municípios rondonienses de Seringueiras e São Francisco do Guaporé. Trata-se do que parece ser um típico bairro rural, originado em torno do sítio da falecida Dona Emília, espécie de matriarca deste povo indígena, cujas terras foram compradas depois da expulsão do

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM INTERFACE COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ETNIA PURUBORÁ: LIMITES E POSSIBILIDADES

grupo das cabeceiras do rio Manuel Correia com a demarcação dos limites da Terra Indígena Uru-Eu-Wau-Wau, em 1994.

A dissertação de Oliveira (2015) relata a trajetória do povo Puruborá que é marcado por usurpação de seu território e luta para demarcação de suas terras e pela revitalização da sua cultura e da sua identidade. O movimento de demarcação e revitalização é denominado ressurgimento, pois o povo Puruborá, desde o ano de 2000, vem se reagrupando. Atualmente, a aldeia é habitada por 40 indígenas divididos em 10 famílias.

A partir de 2003, a educação escolar e a criação da escola indígena na aldeia Aperoí começaram a ser pauta das assembleias e reivindicações do povo Puruborá. Assim, em 2005, foi criada a Escola Indígena Estadual/ de Ensino Fundamental Ywará Puruborá, pelo Decreto Estadual nº 11.746 de 8/08/2005 (OLIVEIRA, 2015).

A escola fica ao lado da residência da Cacique, sua estrutura é de madeira e possui uma única sala de aula onde todos os alunos assistem aulas juntos. Outra sala que fica ao lado, é utilizada no preparado da merenda escolar e aos fundos fica o banheiro.

Na parte externa, as paredes da escola têm pinturas indígenas e artesanatos do povo. Na parte interna há cartazes e *banners* expostos para auxiliar nos conhecimentos repassados juntamente com livros e trabalhos feitos pelo povo.

Atualmente a escola conta com cinco alunos matriculados no ensino fundamental, nos anos iniciais de 1º e 2º ano. Dois professores atuam na escola e as aulas ocorrem no período matutino. Dos cinco alunos matriculados, dois são identificados como público-alvo da educação especial. Um aluno tem Síndrome de Down e o outro aluno tem autismo.

Oliveira (2015) investigou o processo de escolarização na Escola Indígena Estadual de Ensino Fundamental Ywará Puruborá, mas não há referências sobre a educação especial, levando-nos a entender que, à época da pesquisa, não havia alunos dessa modalidade de ensino.

5.2 A educação especial na Escola Indígena Estadual de Ensino Fundamental Ywará Puruborá

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM INTERFACE COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ETNIA PURUBORÁ: LIMITES E POSSIBILIDADES

A presença de alunos público-alvo da educação especial na escola indígena parece não considerar os pressupostos legais que fundamentam a educação especial. Todos os participantes estão cientes da presença desses alunos na escola, no entanto, apontam limitações para o atendimento das necessidades especiais dos estudantes.

O agente de saúde (AS) relata que, mesmo não atuando na escola, conhece a situação vivenciada pela família dos alunos com deficiência, pois realiza visitas periódicas e observa a dificuldade, porém não sabe qual o grau da deficiência.

O professor (P) também está ciente da condição dos alunos. Ele aponta dificuldades para ensiná-los, pois não tem formação continuada na área, nem especial e nem indígena. Como professor sabedor é responsável pela disciplina de Resgate da Língua Materna e a educação escolar indígena.

Sobre a oferta da educação especial na escola, a cacique (C), observa que não existe em nenhuma aldeia e afirma que “Se o governo está em falta com a educação especial nas escolas municipais e estaduais, há ainda maior dificuldade no atendimento desses direitos dentro das aldeias”.

Apesar das políticas públicas fazerem alusão a interface da Educação Especial na Educação Escolar Indígena, na prática, não há recursos e serviços de atendimento educacional especializado para atender às necessidades educacionais especiais dos estudantes.

Além disso, o professor não possui formação inicial para atuação na docência conforme estabelecido na LDBEN (BRASIL, 1996). Vale ressaltar que a formação continuada também é importante e necessária para a prática pedagógica. Tanta a LDBEN (1996) quanto a PNEEI (2008) preconiza que os professores necessitam ter uma especialização adequada, tanto em nível médio, quanto em nível superior, ou seja, de precisam ser capacitados para que possam atender às necessidades educacionais dos alunos incluídos nas classes comuns. Para Bueno (1999) a qualificação profissional é fundamental, embora não seja única no processo de construção efetiva da educação inclusiva.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM INTERFACE COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ETNIA PURUBORÁ: LIMITES E POSSIBILIDADES

Observa-se, ainda nos relatos do AS, que os moradores da aldeia têm convicção que as crianças especiais necessitam de um atendimento educacional especializado, para que assim possam obter melhorias tanto educacional como social, porém esbarram na “falta de conhecimento” dos pais e acham que seu filho não possui nenhuma deficiência, ou seja, os pais parecem adotar uma postura de negação da deficiência.

A cacique reivindica ações que promovam a especialização dos profissionais de educação das aldeias, para saberem lidar com crianças especiais. Defende que elas precisam de um ensino diferenciado, pois não se pode dar o mesmo ensino como se estivessem alfabetizando crianças “normais”.

A observação do AS e da C, parecem em consonância com Strieder e Zimmermann (2000, p. 146) ao destacarem que

A inclusão exige uma mudança de mentalidade e de valores nos modos de vida e é algo mais profundo do que simples recomendações técnicas, como se fossem receitas. Requer complexas reflexões de toda a comunidade escolar e humana para admitir que o princípio fundamental da educação inclusiva é a valorização da diversidade, presente numa comunidade humana.

Na percepção do professor, o processo de alfabetização para as crianças especiais, deveria contar com uma pessoa para acompanhar diariamente esses alunos, uma espécie de cuidador (algo que já acontece nas redes de ensino público), também defende que deveria haver capacitação de profissionais indígenas nessa área de ensino pois há uma carência muito grande e por fim um orientador escolar para fazer acompanhamento da evolução desses alunos, tanto nas escolas quanto com os pais.

Os relatos dos participantes da pesquisa, apontam para a necessidade de melhorias a serem realizadas tanto nas escolas quanto para uma educação de qualidade, também um acompanhamento em relação às famílias dessas crianças, uma pessoa especializada para identificar as necessidades educacionais de cada aluno. Para eles, algo a ser feito de imediato é ter profissionais de educação que tenha também os conhecimentos de sua etnia para que possa ser repassado aos alunos, para que eles não percam sua cultura e possa dar continuidade aos

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM INTERFACE COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ETNIA PURUBORÁ: LIMITES E POSSIBILIDADES

conhecimentos de seus antepassados e manter viva a identidade e a língua da etnia Puruborá.

Essa reivindicação coaduna com Oliveira (2015) ao destacar a importância da escola como um lugar de revitalização e divulgação da cultura indígena e para fomentar e garantir o acesso ao conhecimento da cultura não indígena subsidiando o povo nos atos de resistência e elaboração de reivindicações dos seus direitos.

CONCLUSÕES

Com a realização da pesquisa pode-se constatar que às questões Especiais Indígenas nos trouxe meramente uma reflexão de buscar cada vez mais caminhos de conquistas para que se tenham resultados positivos para se fazer a diferença na docência.

Sendo assim, se faz necessário ensinar com metodologias que sejam ativas e inovadoras, mesmo em que algumas vezes sejam temas desafiadores e polêmicos como vimos constantemente durante essa crise mundial ao qual estamos enfrentando.

Quando falamos em educação nos vem um leque de informações com a busca de possibilidades relacionadas a discussões sobre políticas públicas voltadas a um amanhã de qualidade educacional, pois nos deparamos com problemáticas ao qual encontramos situações governamentais que estão em falta com a educação especial nas escolas públicas, há ainda maior dificuldade desses direitos dentro das aldeias.

Assim como nas escolas a uma carência em respeito à falta de profissionais capacitados e especializados em educação especial, nas aldeias não é diferente pois se encontra defasagem necessária para que esses professores correspondam a essa modalidade de ensino. Portanto, encontram-se desorientados quanto a forma de atender os alunos com necessidades especiais. A falta de conhecimento e instrução acarreta um efeito cascata de quebra de direitos dos alunos com deficiências: Os professores desconhecem métodos e possibilidade de atuações e

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM INTERFACE COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ETNIA PURUBORÁ: LIMITES E POSSIBILIDADES

mediações necessárias para que ocorra o atendimento educacional especializado, impossibilitando os alunos com deficiência de desenvolverem-se e aprenderem como os demais, por consequência não são incluídos, não há desenvolvimento e aprendizagem.

Para que haja cumprimento efetivo do direito dos alunos público-alvo da educação especial, é preciso que sejam aplicadas as políticas públicas voltadas à educação que assegurem não apenas a matrícula, mas permanência, o acesso ao currículo, a participação social e a formação humana.

O presente estudo não abrange todos os aspectos que permeiam a interface da educação escolar indígena com a educação especial, haja vista que, em nosso levantamento bibliográfico constatou-se que essa temática não é comum no meio acadêmico, o que aponta a necessidade de estudos mais aprofundados.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOGDAN, R., BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996.

BRASIL. **Educação Escolar Indígena**: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Cadernos Secad 3. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2007.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**/. - Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BUENO, J. G. S. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalista ou especialista**. Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba, SP, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999. Disponível em: https://abpee.net/homepageabpee04_06/sumarios/sumariorevista5.htm. Acesso em: 21 jul. 2022.

JOHNSON, L. F. **Identificação de necessidades educacionais especiais do estudante com deficiência intelectual**: da política à prática. 264f. Tese (Doutorado

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM INTERFACE COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ETNIA PURUBORÁ: LIMITES E POSSIBILIDADES

em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Departamento de PósGraduação, Maringá, 2020.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

OLIVEIRA, A. D. **Escolarização indígena e identidade Puruborá**: contribuição da escola para um povo ressurgido/resistente na Amazônia. Porto Velho: Unir, Dissertação de Mestrado em Psicologia, 2015.

OTI - Organização Internacional do Trabalho. **Convenção 169**. Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho, 1989. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1989%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%C2%BA%20169.pdf>

SÁ, M. A. **O escolar indígena com deficiência visual na Região da Grande Dourados, MS**: um estudo sobre a efetivação do direito à educação. 135 f. Dourados, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, 2011.

SILVA JÚNIOR, G. A. Da Educação inclusiva e diferenciada indígena. **Psicologia: Ciência e Profissão** [online]. 2000, v. 20, n. 1 [Acessado 13 Julho 2022], pp. 40-49. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-98932000000100006>>. Epub 11 Set 2012. ISSN 1982-3703. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932000000100006>. UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.



**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
DESENVOLVIDAS PARA OS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO – RO**

Sara Manoela Marques Vitaliano¹
Marlene Rodrigues²
Dieny Moraes dos Santos³

Resumo

A pesquisa teve por objetivo apresentar como ocorreu o Atendimento Educacional Especializado, no momento mais crítico da pandemia da Covid-19 para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na rede regular de ensino no município de Porto Velho – Rondônia, a partir da aplicação de questionários para a Secretária Municipal de Educação – SEMED e para os professores que realizam o Atendimento Educacional Especializado para estudantes com TEA. Traz considerações acerca do processo histórico do autismo, a importância da inclusão, a necessidade de um profissional capacitado, sobretudo em tempos de pandemia, e práticas pedagógicas do Atendimento Educacional Especializado. O referencial teórico tem por base os autores Mantoan (2003); Suplino (2005); Mello (2007); Belisário Filho (2010); Marco; Spalato; Duarte (2013); Ferreira; Lima; Garcia (2015); Joseph, Soorya e Thurm (2016), entre outros. Contudo, os resultados obtidos mostram que o atendimento transcorreu de forma remota, individual, com planos de aulas adaptados, fazendo o uso de ferramentas tecnológicas e atividades pedagógicas, jogos e brincadeiras com a participação da família.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Transtorno do Espectro Autista; Práticas Pedagógicas; Pandemia Covid-19.

Abstract

The research aimed to present how the Specialized Educational Service occurred, in the current Covid-19 pandemic for students with Autistic Spectrum Disorder (ASD) in the regular education network in the municipality of Porto Velho - Rondônia, preparing questionnaires for

¹. Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar (UNIR). Atua como Professora na Secretária Municipal de Educação (SEMED) da Prefeitura Municipal de Porto Velho (PMPV). Currículo: Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4791025022188164> ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0353-2662>

² Doutora em Educação Escolar (UNESP), e Mestre em Linguagem e Educação e Mestre em Geografia (UNIR). Atua no Departamento Acadêmico de Ciências da Educação (DACED/UNIR), Professora do PPGEEProf/UNIR. Currículo: Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8359994534766008> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3030-6057>
E-mail: marlene.rodrigues@unir.br

³ Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar (UNIR). Atua como Professora do Atendimento Educacional Especializado-AEE. Currículo: Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4791025022188164> ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0353-2662>

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS PARA OS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO – RO

the Municipal Secretary of Education – SEMED and for teachers who provide Specialized Educational Services for students with ASD. It brings considerations about the historical process of autism, the importance of inclusion, the need for a trained professional, especially in times of a pandemic, and pedagogical practices of Specialized Educational Service. The theoretical framework is based on the authors Mantoan (2003); Suplino (2005); Mello (2007); Belisario Filho (2010); March; Spalate; Duarte (2013); Ferreira; Lime; Garcia (2015); Joseph, Soorya, and Thurm (2016), among others. However, the results obtained show that the service took place remotely, individually, with adapted lesson plans, using technological tools and pedagogical activities, games and games with the participation of the family.

Key words: Specialized Educational Service; Autistic Spectrum Disorder; Pedagogical practices; Covid-19 pandemic.

Introdução

A inserção das pessoas com deficiência no sistema educacional surge das iniciativas oficiais que foram promovendo a educação escolar para pessoas com deficiência, desarticulando as ideias que remetiam ao atendimento médico especializado, segregado, excludente e discriminatório, trazendo a perspectiva da inclusão.

O Imperial Instituto de Surdos-Mudos foi uma das primeiras instituições brasileiras a realizar um atendimento fora do contexto médico, o que possibilitou a ampliação e uma visão distinta sobre o atendimento, como aborda Mazzotta (2005):

Em ambos os Institutos algum tempo depois da inauguração, foram instaladas oficinas para a aprendizagem de ofícios. Oficinas de tipografia e encadernação para os meninos cegos e de tricô para as meninas; oficinas de sapataria, encadernação, pautação e douração para os meninos surdos. (MAZZOTTA, 2005, p. 29).

Essas oficinas contribuíram para a entrada no mercado de trabalho e a participação ativa na sociedade, entretanto, não era notório a inclusão das outras deficiências, passando a ter sua notoriedade 20 anos depois, com a ampliação da Educação Especial.

Mazzotta (2005) aborda que somente em 1874 a configuração passou a ser pedagógica ou médico pedagógica, sendo que na primeira metade do século XX, 40 estabelecimentos prestavam atendimento escolar especial, possibilitando que se reconheça a pessoa com deficiência dentro dos processos de ensino e aprendizagem, porém tais atendimentos eram diferenciados do que temos hoje, a exemplo do Atendimento Educacional Especializado - AEE, que possui propostas pedagógicas e amparo na legislação para que a pessoa com deficiência seja inserida dentro da rede regular de ensino cujo processo de

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS PARA OS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO – RO

ensino e aprendizagem parta da sua realidade atendendo as necessidades específicas que o estudante possui.

Destaca-se a importância do papel do educador no processo de escolarização da pessoa com deficiência, com parcerias entre os professores da sala de aula regular e dos professores que realizam o AEE. Portanto, para que as propostas sejam implementadas de forma articulada, é necessário articulação entre os familiares, professores do AEE, professores da sala de aula regular e os profissionais de saúde⁴ contribuindo para um planejamento educacional amplo e que vise sanar as necessidades dos estudantes.

Com a propagação do novo Coronavírus (SARS-COV-2) a partir de 2019, e o surgimento de novas barreiras para a inclusão, diversas modificações foram necessárias na sociedade e na escola, como mudanças que cercam as relações presenciais, no campo da educação a principal mudança foi a forma remota de ensinar e aprender em detrimento da presencial, com isso, a consequente reformulação de a proposta pedagógica que atendesse essa nova modalidade. Para além da escola, a sociedade sofre com essa nova reorganização e maneira de funcionamento, com apresenta Haesbaert:

A globalização da pandemia impôs esse jogo entre reclusão ou confinamento e contenção ou barragem em múltiplas escalas. Num mundo moldado pelos territórios – rede onde os corpos se deslocam com muito mais rapidez e intensidade ao longo de circuitos que canalizam fluxos, malhas aéreas à frente, não é nada fácil restaurar os controles do tipo território-zona, em que se pode impedir a mobilidade dentro de áreas de menor ou maior amplitude, como sempre pretendeu fazer (cada vez com menos sucesso) o Estado-nação e suas unidades político-administrativas. (HAESBAERT, 2020, p. 2).

Essa nova forma de funcionamento da sociedade, trouxe medidas pedagógicas necessárias para a continuidade do processo educacional, como as plataformas *on-line*: o Google Sala de Aula, Google Meet, E-mail, Google Formulário, Plataforma do Zoom e redes sociais, como o WhatsApp, importantes ferramentas para o funcionamento desse processo sem a intenção de prejudicar a formação integral dos estudantes e a sua permanência sem que houvesse a distorção da idade série na escola básica, um desafio novo em tempos de pandemia.

No entanto, o novo modelo de funcionamento educacional aumenta as dificuldades para o acesso da pessoa com deficiência. Para os estudantes com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), que vem sendo segregados por muitos anos no sistema regular de ensino,

⁴ Médicos, como fonoaudiólogos, fisioterapeutas, nutricionistas, psicólogos ou neurologistas

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS PARA OS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO – RO

ficou evidenciada a necessidade da manutenção das relações sociais, já que faz parte do seu processo de aprendizagem o ponto de partida que é a realidade deles. Neste sentido, indaga-se se as necessidades educacionais, nesse período pandêmico, para os estudantes com TEA, foram e estão sendo supridas, sob quais formas o AEE está sendo desenvolvido, quais são os tipos de materiais, mecanismos e práticas pedagógicas estão sendo abordados nesse processo do AEE.

Frente a isso, o objetivo geral é identificar como ocorreu o Atendimento Educacional Especializado para estudantes com Transtorno do Espectro Autista no período de pandemia no município de Porto Velho – RO: Os objetivos específicos são: identificar a quantidade de instituições que possuem as Sala de Recursos Multifuncionais – SRM, onde se realiza o AE na Rede Municipal de ensino; verificar como está ocorrendo o AEE no período da pandemia; identificar e registrar as práticas pedagógicas desenvolvidas que promovem a aprendizagem do estudante com TEA e verificar as orientações dadas aos estudantes, pais e responsáveis. Desse modo buscamos responder ao seguinte problema: Em tempo de pandemia, foi possível desenvolver atividades do AEE junto às pessoas com TEA? Que papel o AEE desempenhou no desenvolvimento escolar dos estudantes com TEA nesse período?

Referencial teórico

O Transtorno do Espectro Autista: um sucinto histórico e os processos de inclusão

O Transtorno do Espectro Autista – TEA sofreu grandes processos de observações e percepções para que se pudesse reconhecer as relações que se tem com o meio e os sentimentos em relação aos diferentes espaços, objetos e pessoas, para então ser considerado uma condição neurológica. As primeiras catalogações das características da pessoa com TEA, abordadas pelos autores Joseph, Sorrya e Thurm (2016), foram feitas por Leo Kanner, em 1943, com observações em 11 pacientes pediátricos, empregando o termo “distúrbio autístico de contato afetivo.

Belissário Filho (2010, p.9) vem abordando sobre esses comportamentos observados por Kanner, sendo eles a “solidão autista” que afeta na linguagem e comunicação, muitas vezes aparentando surdez ou formas “estranhas” de falar. Além disso, observou também que há momentos em que a relação com a mudança de ambiente não é bem recebida, tendo assim que ter a manutenção da rotina e a mesma disposição dos moveis e objetos nos

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS PARA OS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO – RO

ambientes. A capacidade de memorização, hipersensibilidade a estímulos e reações a ruídos e a objetos também foram evidenciadas. O autor ainda apresenta as observações, de modo independente, feita por Hans Asperger em 1944, de como as relações sociais e afetivas determinam a personalidade, a comunicação e a linguagem.

Os processos iniciais de observações e os avanços nas pesquisas permitiram a revisão da nomenclatura para Transtorno do Espectro Autista e para que fossem realizadas propostas de trabalho de acordo com as características e necessidades apresentadas pelo autista. Partindo da premissa de que o TEA é uma condição neurológica, é possível se desenvolver práticas pedagógicas para o estudante com TEA, neste sentido, apresentamos dois sistemas com procedimentos classificatórios baseados em pesquisas realizadas em pessoas com TEA, o Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais – DSM-5 e a Classificação Internacional de Doenças – CID-10.

Joseph, Soorya e Thurm (2016, p.5) observam que o DSM-5:

[...] utiliza especificadores, ou seja, descritores usados no diagnóstico para uma descrição mais clara de um indivíduo. Os especificadores para o TEA incluem indicação de funcionamento cognitivo (com ou sem comprometimento intelectual); nível de linguagem (com ou sem comprometimento de linguagem); associação a fatores médicos, genéticos e ambientais conhecidos; e classificações (divididas por três níveis de suporte) que devem ser utilizadas para descrever a gravidade do TEA.

Esses especificadores possibilitam que o diagnóstico seja preciso e pode indicar as necessidades de cada pessoa com TEA, o que possibilita pensar nas práticas pedagógicas e médicas a serem realizadas, já os níveis de suporte contribuem para que se possa identificar as mudanças que vão sendo apresentadas, que podem ou não ser permanentes.

O CID-10 apresenta em seus critérios de diagnóstico classificações para o autismo infantil, como: Autismo atípico, Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger, entre outros, que são apresentados por Joseph, Soorya e Thurm (2016). O autismo infantil apresenta-se com o desenvolvimento de anormalidades antes de 3 anos, com prejuízo ou anormalidade no desenvolvimento da linguagem expressiva ou receptiva, falta de interação social e vínculos, perda da qualidade de interação social pela dificuldade ou falta de expressão facial ou postura corporal, ausência de reciprocidade socioemocional, dificuldade ou ausência de linguagem falada, uso de movimentos repetitivos e estereotipados consigo e com objetos. O Autismo Atípico como anormalidade no desenvolvimento após os três anos de vida, na

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS PARA OS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO – RO

relação social e comunicação, com atividades de interesses estereotipados, restritivos e repetitivos.

Os autores supracitados apontam que, para o diagnóstico da Síndrome de Asperger é necessário que a criança tenha desenvolvido as primeiras palavras até os dois anos e as frases de comunicação até os três anos, indicando nesses três primeiros anos de vida um desenvolvimento intelectual aparentemente compatível com a “normalidade”, já as anormalidades ocorrem na interação social, nas atividades e no padrão de comportamento, sendo restritas e repetitivas.

Tais classificações não devem ser utilizadas para rotular a pessoa com TEA, mas sim para que se possa pensar propostas educacionais que atendam às necessidades dos estudantes e quais os recursos mais apropriados em seu atendimento.

Assim, o processo histórico das observações das características da pessoa com TEA, chegando a processos efetivos de classificação com a revisão de nomenclatura, possibilitou que fosse revertida a situação que se propagou, durante muito tempo, com a segregação e a falta do acesso à escola, pela hierarquização do ensino, que se modificou com a universalização da educação que é garantida pelos Direitos Humanos, entretanto esse acesso à escola ocorreu de forma distinta para as pessoas com TEA, gerando apenas um processo de integração e não de inclusão.

Os processos de Integração e Inclusão são distintos e considerados por Mantoan (2003) da seguinte forma: o processo de integração apenas insere os estudantes com deficiência na rede regular de ensino, separando e selecionando quem se adequa e quem não se adequa, para segregar em classes especiais, hospitalares e escolas especiais para os que não se adequam a esse sistema. O processo de inclusão insere a pessoa com deficiência de forma efetiva na rede regular de ensino, questionando as políticas educacionais e a organização da educação especial, não deixando ninguém fora da escola, visto que é um importante espaço para que a inclusão aconteça. Ferreira, Lima e Garcia (2015) discorrem como o processo de inclusão no interior das escolas é importante para se repensar as práticas pedagógicas:

Ao refletir-se sobre a importância da escola no processo de inclusão, nenhum outro espaço seria capaz de substituir seu caráter social e de ensino. O ambiente escolar constitui-se um espaço privilegiado para a construção do saber historicamente constituído, ou seja, este lugar é fundamental para o desenvolvimento, como um todo, dos alunos, os quais participam deste contexto e para a pessoa com deficiência não

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS PARA OS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO – RO

poderia ser diferente. Portanto, a educação inclusiva fomenta o repensar das práticas na escola comum, por meio de ações que atendam às diferenças, considerando também os distintos contextos que este sujeito faz parte. (FERREIRA; LIMA; GARCIA, 2015, p. 49-50).

Frente a isso, é preciso que a escola rompa com os paradigmas que a constitui e que promova um apoio específico, atendendo as necessidades dos Estudantes Público-alvo da Educação Especial - EPAEE, para que se sintam parte do meio e que tenham suas necessidades educacionais atendidas sem que sejam segregados e excluídos, se fazendo necessário que haja a reformulação do currículo, rompendo os paradigmas preestabelecidos, já que a pessoa com TEA quando se insere em um ambiente com novos processos, pode se sentir constrangida, excluída e/ou ignorada, contudo, para que possa inserir o autista dentro da rede regular de ensino, de uma forma leve e que não seja desconfortável, é necessário que se reformule o currículo para o Currículo Funcional Natural.

Suplino (2005) aponta que o Currículo Funcional Natural contribui para que as atividades desenvolvidas partem da realidade do estudante e que busquem atender suas potencialidades, portanto com atividades que faça sentido para ele, com continuidade em todos os ambientes que está inserido, de forma leve, gerando prazer, assim, o processo de ensino e aprendizagem se torna divertido tanto para o professor, quanto para o estudante com TEA, o currículo possibilitaria, também, que se desenvolvam o autocuidado, a independência, as relações sociais e a atuação participativa na sociedade.

O Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e práticas pedagógicas

A ampliação da concepção de Educação Especial proposta pela Declaração de Salamanca (1994), afirmando que todos tem direito a uma educação completa, que considere as particularidades e que seja voltada para as necessidades de pessoas com deficiência, e a inserção delas nas políticas públicas, garantindo que todos tem direito a educação, independente de quaisquer condições sociais adversas. Observa-se que a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, possibilitou o acesso e a ampliação de direitos, o que se entende que permite a realização de um Atendimento Educacional Especializado, gratuito, com igualdade de direitos e o acesso e a permanência na escola.

Além da Constituição Federal de 1988, a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes para a Educação Básica – LDBEN, dá um destaque para a

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS PARA OS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO – RO

Educação Especial, orientando que seja realizada preferencialmente na rede regular de ensino, especificando quem tem o direito ao Atendimento Educacional Especializado - AEE, com currículo, recursos educativos, métodos e técnicas que visem a atender a necessidade dos estudantes, com professores capacitados e recursos de ensino possibilitando, assim, o processo de inclusão.

O Decreto n.º 7.611 de 17 de novembro de 2011 também foi importante para a visibilidade da Educação Especial. Em seu Art. 3º, estão dispostos os objetivos do atendimento educacional especializado, os quais são:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011).

Desta forma, possibilita que os professores e a instituição escolar construam práticas pedagógicas para o processo de ensino e aprendizagem do estudante com TEA, com qualidade e que lhe seja ofertado uma educação que o leve ao pleno desenvolvimento da cidadania. O Decreto apresentado acima, ainda aponta que AEE deve ser uma complementação na formação do estudante com deficiência, sendo um conjunto de atividades desenvolvidas contínua e institucional, com um apoio frequente, suplementar na sua formação e garantido a todas as etapas de ensino, importante para o processo de inclusão, assim como Mantoan (2003) apresenta:

[...] na concepção inclusiva e na lei, esse atendimento especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino, de preferência na rede regular, desde a educação infantil até a Universidade. A escola comum é o ambiente mais adequado para se garantir o relacionamento dos alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, a quebra de qualquer ação discriminatória e todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor, afetivo dos alunos, em geral. (MANTOAN, 2003, p. 23).

Neste sentido é preciso que seja ofertado o acesso e a permanência na escola, garantindo um sistema educacional inclusivo, independente do nível hierárquico e econômico, sem exclusão e em todas as etapas de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, com um apoio adequado e necessário, partindo da realidade do estudante,

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS PARA OS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO – RO

com a quebra dos preconceitos e paradigmas.

As práticas pedagógicas desenvolvidas pelo AEE são subsidiadas pelas legislações, especificamente a Lei n.º 13.146 de 6 de julho de 2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), certificando que o AEE deve ser inserido no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, tendo a necessidade de um estudo e planejamento, organizando e verificando a disponibilidade dos recursos e dos serviços de acessibilidade, e garantindo a formação inicial e continuada dos professores.

O AEE deve ser desenvolvido preferencialmente nas Salas de Recursos Multifuncionais- SRM que conta com materiais específicos e que podem ser utilizados para contribuir para as práticas pedagógicas a serem realizadas com os EPAEE. As SRM são apontadas na Portaria Normativa nº 13/2007 como:

Parágrafo Único. A sala de recursos de que trata o caput do artigo 1º, é um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. (BRASIL, 2007).

Frente a isso, é observável que a SRM contribuiu para que se possa realizar o AEE, entretanto não é necessário se limitar somente a ela, é preciso também abrir espaço para mais ambientes que contribuem para o desenvolvimento dos estudantes e que atendem a suas necessidades.

De acordo com a Portaria nº 1281/10 de 16 de novembro de 2010, em seu Art. 7º, são deveres do professor da sala de AEE:

I – Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando: identificação de habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos, a identificação e organização de estratégias, serviços e recursos pedagógicos de acessibilidade, o tipo de atendimento conforme a necessidade dos alunos, o cronograma do atendimento e a carga horária individual ou em grupos.

Com isso, é possível pensar em práticas pedagógicas que atendem as necessidades educacionais dos estudantes, favorecendo a individualidade e que seja proposto um planejamento que leve em consideração os anseios da família, o estado emocional do estudante, sobretudo nesse período de pandemia.

No caso do estudante com TEA, Ferreira, Lima e Garcia (2015) apontam as propostas específicas de acordo com sua necessidade como:

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS PARA OS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO – RO

[...] a necessidade de ampliar a atenção; o desenvolvimento das relações com o outro; percepção daquilo que o aluno procura transmitir, por meio de expressões faciais ou o que sente; como também, ampliar sua linguagem oral; ou ainda com outras formas de comunicação como no uso de comunicação aumentativa alternativa/CAA, quando necessário, como importante instrumento de apoio ao aluno sem comunicação oral, ou ainda aqueles que apresentam maiores dificuldades na linguagem. (FERREIRA; LIMA; GARCIA, 2015, p. 51-52).

Assim, de acordo com as autoras acerca das propostas que atendam as necessidades dos estudantes com TEA, os professores podem desenvolver propostas de atividades que partam da realidade do estudante e suas necessidades específicas.

As propostas pedagógicas podem levar em consideração também os programas de tratamento naturalista, apresentada por Joseph, Soorya e Thurm (2016) como a Análise Aplicada de Comportamento – ABA, que trabalha com as técnicas de reforço positivo, para os comportamentos desejados; a técnica da modelagem, reforçando aproximações até atingir o comportamento que se espera; a técnica do esvanecimento, fazendo a redução dos estímulos para gerar independência; a técnica da extinção, retirando os estímulos para ver se os comportamentos se mantêm; a técnica do reforço diferencial permitindo que a criança use outras formas de se expressar; e a técnica de punição, usando a palavra “não” para redução dos problemas de comportamento. Essas técnicas permitem que possa se estimular as habilidades dos estudantes com TEA, no processo de socialização e possibilita a independência do estudante.

Mello (2007) aborda que o ABA é um programa que busca ensinar, de forma leve, com esquemas individuais por meio de indicações e instruções, habilidades que a criança com TEA ainda não possui, retirando dependência e introduzindo a autonomia, utilizando pontos importantes como uma aprendizagem agradável onde a criança identifique os estímulos.

Os autores Joseph, Soorya e Thurm (2016) apresentam: O Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados a Comunicação – TEACCH, sendo outro programa naturalista, que fornece quatro componentes para o desenvolvimento do tratamento, o primeiro é o fornecimento de um ambiente estruturado; o segundo é a busca de forças individuais para o aumento das capacidades menos desenvolvidas; o terceiro é a motivação; o quarto é manter e apoiar a comunicação iniciada. Além disso, Mello (2007) complementa os autores supracitados, apontando que o TEACCH tem por base a organização do ambiente por meio das rotinas expostas e por meio dos sistemas de trabalho, organizado de forma que a criança compreenda e se adapte ao ambiente.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS PARA OS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO – RO

Mello (2007) contribui com algumas propostas de atividades que ajudam no processo de interação social, sendo três propostas, a primeira é a Comunicação Facilitada (Facilitated Communication) – FC, que por meio de teclados, permite que o estudante transmita os seus sentimentos, podendo utilizar também placas com imagens que apontam sentimentos e ações, ou o computador para reforçar a escrita, dos que já dominam a leitura; a segunda proposta é a Integração Auditiva (Auditory Integration) – AIT, que contribui para diminuir o incomodo com os ruídos, usando músicas com ruídos diferentes. Por fim, a A Integração Sensorial (Sensory Integration) – SI, ajudando na sensação do toque, nos sentidos e no equilíbrio por meio de brincadeiras, possibilitando que a criança organize a interação.

Marco, Spalato e Duarte (2013) apresentam mais propostas que contribuem no processo de ensino e aprendizagem do estudante com TEA e que possam ser transmitidas para os familiares, nesse período de pandemia, visto que a participação da família se torna ainda mais necessária e para que se possa dar continuidade no AEE, sendo elas:

Ajuda Física (AF): pegar a mão da criança e fazer todo o movimento com ela. Por exemplo, segurar a caneta com o aluno, ajudando-o em todo o percurso do movimento de escrita ou desenho.

Ajuda Leve (AL): tocar na mão/braço da criança, redirecionando o movimento. Por exemplo, dar um toque no braço em direção à caneta, ao invés de segurá-la junto com o aluno.

Ajuda Gestual (AG): apontar para o que ele deve fazer. Por exemplo, apontar para a caneta que queremos que o aluno pegue.

Independente (I): faz sozinho a ação. Nesse caso, o aluno pega a caneta quando o professor solicita verbalmente. (MARCO; SPALATO; DUARTE, 2013, p. 39-40).

Assim, essas propostas contribuem para que a ajuda realizada durante o AEE vá sendo construída para a autonomia, tirando a dependência do professor e/ou da família para a realização de algumas atividades.

A PANDEMIA DA COVID-19 E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

As modificações presenciadas na sociedade nesse período de pandemia, onde o isolamento e distancimento social são tão importantes para a manutenção da vida, levam-nos a refletir que é preciso que se desenvolva novas práticas pedagógicas, sobretudo para os EPAEE, para que possa ter a continuidade no processo de ensino e aprendizagem e para que os vínculos sociais não se percam por completo.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS PARA OS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO – RO

Contudo, para que se mantenha a qualidade de ensino e que não ocorra a quebra dos vínculos sociais entre os estudantes e os professores, é necessário que o Atendimento Educacional Especializado seja mediado por um professor que possua formação específica para que possa adequar as propostas pedagógicas para o atual momento pandêmico e as realidades enfrentadas pelos estudantes, assim como aponta Abreu (2020) sobre a importância de professores capacitados:

Ouvir o histórico da família, assim como seus anseios e suas ansiedades, é um momento significativo. Para isso, há necessidade, por parte do profissional, de sensibilidade, de afeto no sentido de afetar o outro com seu conhecimento e carinho, mas, sobretudo, de formação continuada docente para preparar e fortalecer o educador para esse acolhimento de escuta e fala do aluno. E para melhor entendimento do trabalho a ser realizado e segurança por parte da família, é importante que saiba como funciona o trabalho na sala de recursos e os processos previstos na aprendizagem do aluno. (ABREU, 2020, p. 159).

A importância da família na participação das atividades sempre é lembrada para que não se quebre por completo a rotina do estudante para evitar que haja possíveis “choques” ao se deparar com outras realidades. No período pandêmico e com aulas remotas, a participação da família está sendo ainda mais requisitada para prestar o apoio aos estudantes ao realizar as atividades, portanto é necessário que se tenha um professor capacitado para conseguir desenvolver as práticas pedagógicas adequadas e ainda ofertar uma ajuda à família acerca de como proceder durante a realização das atividades.

Curry, Ferreira, Ferreira e Rezende (2020) apresentam propostas importantes para que se possa trabalhar com os EPAEE, sobretudo nesse momento de pandemia. A primeira é a manutenção do vínculo afetivo e social, para que as relações sociais não se percam por completo, pelo afastamento do ambiente escolar, causando angústias e anseios, assim possa ser desenvolvido pelos profissionais do AEE parcerias com os professores da sala de aula regular realizarem vídeos, ao menos em datas comemorativas. A segunda é a utilização dos recursos pedagógicos e tecnológicos do AEE, confeccionando atividades com a família, entretanto é preciso que sejam pensadas de acordo com o currículo da escola. A terceira proposta é o envolvimento dos estudantes em responsabilidades que envolvam divisão de tarefas, colaboração, interação e criatividade. A quarta e última proposta é realizar boletins informativos sobre medidas de higiene e o distanciamento social necessários para a presença da Covid-19, com linguagem acessível e servindo como uma fonte segura de informações.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS PARA OS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO – RO

O Parecer CNE/CP nº 11/2020, traz orientações para a realização das aulas presenciais e não presenciais em seu artigo 8º propostas para o AEE:

O atendimento deve ser ofertado, pelos sistemas de ensino, em atividades não presenciais ou presenciais, a partir de uma avaliação do estudante pela equipe técnica da escola. O estudante e suas famílias devem ser contatados para informar as possibilidades de acesso aos meios e tecnologias de informação e comunicação;

Os professores do Atendimento Educacional Especializado deverão elaborar com apoio da equipe escolar, um Plano de Ensino Individual (PEI), para cada aluno, de acordo com suas singularidades;

As orientações e atividades não presenciais deverão ocorrer através de ações articuladas entre o professor do AEE e o acompanhante (mediador presencial) no domicílio, ou com o próprio estudante quando possível, por meio de tecnologias de comunicação;

Deverão ser previstas ações de apoio aos familiares ou mediadores, na realização de atividades remotas, avaliações e acompanhamento; (BRASIL, 2020).

Frente a isso, é possível observar que o AEE tem diversas recomendações para seguir em continuidade durante a pandemia, com garantias ao apoio à família e com ações articuladas entre os estudantes, professores e familiares, além da utilização de tecnologias para fazer o intermédio do atendimento. O apoio dos familiares é de extrema importância, já que são eles que irão ministrar as atividades, para isso é necessário que os professores do AEE prestem total apoio e ajuda com os mecanismos necessários para a realização de atividades, jogos ou brincadeiras.

Contudo, mesmo com essa garantia proposta pelo Parecer mencionado, é importante salientar que o ensino remoto é deficitário aos EPAEE, visto que estes necessitam da manutenção dos vínculos sociais e afetivos, sobretudo os estudantes com TEA. Somando-se ainda o fato do desconhecimento no manuseio de algumas tecnologias e das ferramentas de ensino, assim, ainda é preciso que se tenha um acompanhamento e apoio psicológico para os familiares, os estudantes e os demais profissionais da escola.

Metodologia

O trabalho apresenta os resultados obtidos por meio de uma pesquisa realizada na cidade de Porto Velho (RO), buscando compreender os desafios que estão apresentados no AEE para pessoas com TEA durante a pandemia.

Foi realizada uma pesquisa de campo, considerada Prodanov e Freitas:

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS PARA OS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO – RO

[...] é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar, ou ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que presumimos relevantes para analisá-los. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 59).

As observações dos fatos foram feitas a partir das atividades escolares que foram propostas pelos estudantes, com base nas respostas obtidas pelos questionários respondidos pelos professores.

A pesquisa possui uma abordagem qualitativa, considerada por Silva e Menezes (2005) que: “[...] O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. [...] Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. (SILVA; MENEZES, 2005, p. 20).” Do tipo Exploratória, apontada por Prodonov e Freitas (2013) como uma pesquisa que oferece informações acerca do assunto a ser investigado, com planejamento flexível, definição e delimitação.

A pesquisa também se caracteriza do tipo descritiva, considerada novamente pelos autores Prodonov e Freitas (2013) que esse tipo de pesquisa observa, registra e ordena os dados, sem a manipulação ou interferência do pesquisador, utilizando-se de técnicas específicas como entrevista, questionário, fatos e a observação, procurando descobrir as características, causas, relações com outros fatos, natureza e como o fato ocorre.

Foi realizado uma revisão de literatura para fazer um levantamento acerca do que já foi publicado e que subsidiou na construção da pesquisa, assim, conforme consideram Silva e Menezes (2005):

[...] A revisão de literatura refere-se à fundamentação teórica que você irá adotar para tratar o tema e o problema de pesquisa. Por meio da análise da literatura publicada você irá traçar um quadro teórico e fará a estruturação conceitual que dará sustentação ao desenvolvimento da pesquisa. (SILVA; MENEZES, 2005. p. 37).

O primeiro questionário realizado, foi feito para a Secretária Municipal de Educação – SEMED, para obter uma lista de escolas que realizam o AEE para estudantes com TEA, o que subsidiou a escola das instituições escolares para a realização do questionário para os professores que realizam o AEE para estudantes com TEA, encaminhado pelo E-mail.

O questionário foi aplicado pela ferramenta Google Forms, devido ao isolamento social decorrente da pandemia da Covid-19 e assim para a manutenção das respostas sem a

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS PARA OS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO – RO

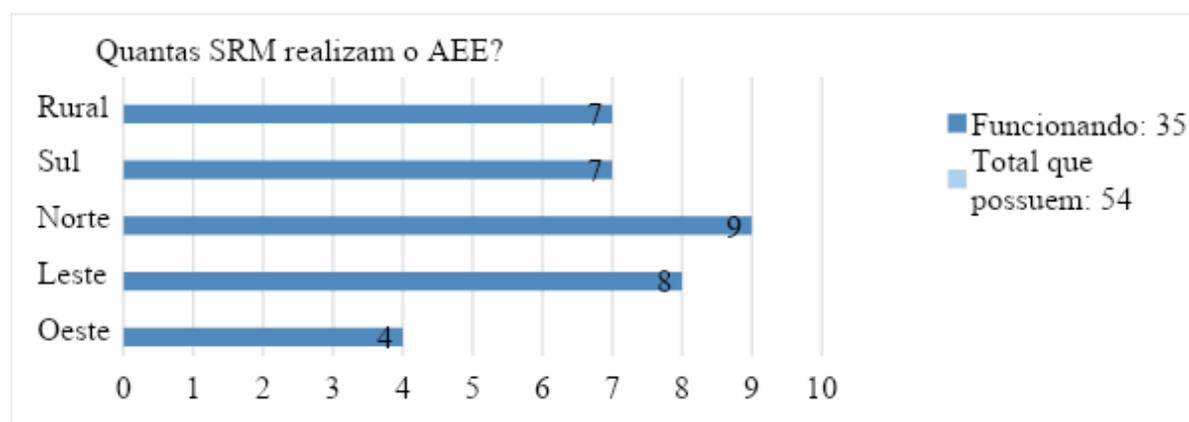
presença do pesquisador. Como aponta Lakatos (2003), o questionário “é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (LAKATOS, 2003, p. 201). Permitindo assim uma maior liberdade para a emissão de opiniões, o questionário teve 23 perguntas abertas acerca das práticas pedagógicas que veem sendo realizadas, o planejamento docente e como o atendimento está sendo desenvolvido.

Resultados e Discussão

Os dados apresentados a seguir são oriundos de uma pesquisa de campo, do tipo exploratória, de abordagem qualitativa, realizada no município de Porto Velho. Foram respondidos 2 questionários, um para a Secretária Municipal de Educação – SEMED, buscando verificar o quantitativo de escolas que realizam o AEE. O segundo questionário foi proposto para professores que realizam o AEE para estudantes com TEA dentro da rede municipal de ensino, tendo a seleção desses professores a partir das respostas positivas das escolas, pela lista da SEMED, para a participação da pesquisa.

Diante disso, em um primeiro momento, foi solicitado a SEMED o quantitativo de escolas que possuem as SRM onde preferencialmente é realizado o AEE, sendo especificadas em Zona Rural e Urbana, e na Zona Urbana sendo subdividida em região rural, sul, norte e leste.

Gráfico 1: Quantitativo de SRM na rede municipal



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base nos dados indicados pela SEMED, Porto Velho, 2020.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS PARA OS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO – RO

O gráfico 1 apresenta a quantidade de escolas na rede municipal, sendo 54 no total, entretanto apenas 35 estão em funcionamento, sendo subdivididas em 7 na região rural, 7 da região Sul, 9 na região norte, 8 na região leste e 4 na região oeste. É visto que é assegurado pelo município as SRM, o que se torna uma prerrogativa facilitadora para a realização do AEE, entretanto é preciso ir além da quantidade, é necessário que haja garantias de materiais, equipamentos e outros mecanismos para o processo de ensino e aprendizagem, assim como aponta Pietro (2010):

[...] garantir-lhes os meios necessários de acesso pleno ao currículo escolar, isto pode requerer a inserção de equipamentos, materiais, formas diversas de ensino, de organização do espaço e do tempo escolar, bem como a inserção de outros profissionais na sala de aula e/ou na escola. (PIETRO, 2010. p. 71).

Frente a isso, esses materiais, formas diversas de ensino, organização do espaço e tempo escolar contribuem para que os professores possam desenvolver atividades que ajudem no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes de acordo com sua necessidade.

Além disso, é importante que as SRM tenham uma série de procedimentos para que consiga o pleno desenvolvimento dos estudantes, assim como apresenta Abreu (2020):

Na sala de recursos, cada aluno tem um PEI, por isso, realizamos um atendimento educacional individualizado, no contraturno ao que o discente estuda. Mas a sala de recursos é baseada no desenvolvimento humano, que acontece pelas relações sociais, pela troca de experiências, pelas interações. Portanto, geralmente, os alunos são agrupados em pequenos grupos (até cinco), para dar atenção às individualidades, de acordo com critérios analisados pelo professor do espaço. (ABREU, 2020, p. 161-162).

Contudo, é possível observar que as SRM são de extrema importância para a realização do AEE, visto que possuem equipamentos e planejamentos que contribuem para um processo de ensino e aprendizagem do estudante de forma significativa, que parta da sua realidade e leve em consideração suas necessidades educacionais.

Diante disso, Glat e Blanco (2007) afirmam que a escola, para ser inclusiva, é preciso formar professores e equipes de gestão, revendo as formas de intervenções, precisando fazer um realinhamento na organização e estrutura do projeto político-pedagógico, recursos didáticos, metodologias, práticas educativas e estratégias de ensino, precisando transformar

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS PARA OS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO – RO

as intenções e escolhas para que possa oferecer um currículo diferenciado, que possa favorecer a inclusão social e o desenvolvimento humano.

É possível observar que, para que a escola seja inclusiva, indo além da SRM e do AEE, é preciso a reestruturação do currículo, melhorias nas condições arquitetônicas, estruturais, nas estratégias e metodologias de ensino e que se tenha professores especializados, condições fundamentais para a constituição de uma escola inclusiva que atenda ao estudante e as suas necessidades.

A aplicação dos questionários aos professores, realizada pelo Google Forms, contou com 23 perguntas, sendo analisadas apenas as que são relacionadas ao AEE durante a pandemia, a quantidade de alunos atendidos, o horário de atendimento, se foi elaborado um plano individual ou se deu continuidade ao que já era proposto antes da pandemia, a diferença dos atendimentos presenciais e a distância, a forma como está sendo realizado o atendimento, atividades, avaliações e os desafios presenciados.

Quadro 1: Estudantes atendidos pelo AEE

Professores	Quantos alunos foram atendidos pelo AEE antes da pandemia? E durante a pandemia?	Quantos possuem diagnóstico de TEA?	Quantos foram encaminhados apenas com queixa escolar?
P1	“24 alunos antes e durante, o atendimento a esses alunos não parou durante a pandemia.”	2	13
P2	“Durante o período vespertino, 29 crianças.”	29	27
P3	“Em 2020 comecei com 8. Durante a Pandemia, 4.”	4	“Em 2020, nenhum. É que pararam as aulas bem no início do ano.”
P4	“Todos os alunos que estavam matriculados na escola que atendiam os requisitos para o atendimento antes durante a pandemia. Trabalhamos em conjunto com os professores de sala comum e os pais. E durante a pandemia não foi diferente, todos continuarão sendo atendidos nas suas especificidades.”	08	03

Fonte: Dados levantados a partir do Questionário, Porto Velho, 2021

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS PARA OS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO – RO

Conforme os dados acima, fica observável que o P1 possui 24 estudantes, não se alterando pela pandemia, desse total, há 2 estudantes com TEA e 13 foram encaminhados com queixa escolar. Já o P2 apresenta que há 29 estudantes sendo atendidos pelo AEE, todos autistas e dessa totalidade, 27 foram encaminhados com queixa escolar, o P3 teve uma redução no número de alunos, de 8 para 4, onde desses que estão sendo atendidos, todos possuem TEA e no ano de 2020 nenhum estudante foi encaminhado com queixa escolar. O P4 informa que não houve mudança na quantidade dos estudantes, todos continuaram no AEE, mas não informa a quantidade em relação a quantidade de estudantes que atende, entretanto 8 possuem diagnóstico de TEA e 3 foram encaminhados com queixa escolar.

Fica evidenciado que a queixa escolar contribui para que o estudante seja encaminhado para o AEE e a outros profissionais, para a realização de um diagnóstico e com isso contribuindo para que as práticas pedagógicas sejam adequadas as necessidades dos estudantes e assim, possam também partir da realidade vivenciada pelo estudante com TEA.

Quadro 2 – Horário do atendimento

Professores	Quais os horários dos atendimentos?
P1	“Das 7h30 às 11h30 e das 13h30 às 17h30. Sendo cada atendimento organizado em 1h30, totalizando 3 horários por dia.”
P2	“Uma hora, vespertino.”
P3	“Não teve horário. Duas vezes por semana eram confeccionados jogos, materiais adotados e atividades de acordo com a necessidade de cada um.”
P4	“De 01 hora a 02 horas por aluno.”

Fonte: Dados levantados a partir do Questionário, Porto Velho, 2021.

Com base no quadro acima, é visto que os professores possuem uma preocupação com a rotina, importante para o estudante com TEA, visto que de acordo com Cury, L. A. M. Ferreira, L. G. F. Ferreira e Rezende (2020) as rotinas possibilitam a manutenção do vínculo social e afetivo, faz com que o estudante tenha a sensação de pertencimento ao ambiente que frequentava presencialmente, portanto, esse contato predeterminado, contribui para que os estudantes mantenham a rotina, ajuda os familiares a se programarem para ajudar na realização ou participação de atividades.

Além disso, as rotinas são apresentadas por Cripe e Ven (1997 apud Nunes, 2010) como: “um evento funcional da vida diária que oferece oportunidades para o ensino e a prática de habilidades funcionais em contextos e situações em que tais habilidades são

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS PARA OS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO – RO

demandadas” (NUNES, 2010, p. 372). Contribuindo assim para o desenvolvimento das propostas pedagógicas e na realização das atividades.

Em acordo com isso, P1, P2 e P4 apresentam uma preocupação com o horário, possibilitando que a família se organize para a realização das atividades, no horário determinado; P3 informa que realiza 2 vezes por semana, ou seja, leva em consideração um tempo que não seja muito longo, para não interferir na concentração dos alunos, assim como aponta Abreu (2020), que o trabalho do AEE deve ser desenvolvido em média 2 horas e deve ocorrer 2 vezes por semana, sendo individualizado e/ou em grupos.

Contudo, é possível observar que rotinas bem estabelecidas contribuem para o desenvolvimento do estudante, para que o processo de ensino e aprendizagem sejam realizados de forma tranquila, leve, partindo da sua realidade, sem causar incômodos ou acentuar algumas necessidades, possibilitando o desenvolvimento da autonomia e a sensação de pertencimento a aquele vínculo social e assim podendo haver relações sociais e afetivas com os professores e outros estudantes, além de trazer também uma parceria da família e escola, fundamental no período pandêmico.

Quadro 3 – Atendimento Educacional Especializado

Professores	Foi elaborado um plano de atendimento individual para o estudante com TEA neste período de pandemia ou seguiu um plano anteriormente elaborado? Explique.	O que diferenciou?	Que tipo de atendimento escolar era realizado para os alunos com TEA antes da pandemia? (Coletivo ou individual) e agora, como esse atendimento está sendo realizado?
P1	“Foi dado continuidade ao plano iniciado, sendo realizadas adequações.”	“Foram priorizadas atividades que os alunos conseguissem realizar com pouco apoio e atividades para serem realizadas pelas famílias.”	“Individual, continua individual, mas com a presença do responsável. Atendimento remoto.”
P2	“Sim. Elaborado um plano individual.”	“Participação da família durante os atendimentos.”	“Individual.”

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS PARA OS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO – RO

P3	“Sim. Para cada aluno, de acordo com suas necessidades.”	“Foi um desafio, mas com a ajuda da família, foi bem.”	“Era individual. Agora, via WhatsApp, e através de materiais adotados que os pais levam pra casa.”
P4	“No primeiro semestre, seguimos o plano anterior com ajuste do plano de ação da escola, devido à própria situação de pandemia e tudo ser novo, a mudança precisava ser gradual tanto para nós professores como para as famílias e alunos; quando pensamos em atividades on-line, ou as que são entregues aos pais, precisamos pensar não somente no aluno, mas em quem vai acompanhá-lo na hora da execução das atividades. Uma coisa sou eu, professora, que estudei para isso, outra são as famílias que não têm esse preparo. Já no segundo semestre sim, conseguimos trabalhar com um plano individual para cada aluno.”	“O treinamento específico de cada pai e mãe que aplicavam as atividades com as crianças. Tínhamos um plano de aula para cada um, um plano de aula para os pais e outro para os alunos.”	“Antes tínhamos o atendimento coletivo e individual. Agora apenas o individual, junto às famílias.”

Fonte: Dados levantados a partir do Questionário. Porto Velho, 2021.

Para o desenvolvimento do estudante com TEA no AEE, é necessário que haja a participação da família e no período pandêmico, a família se tornou a principal promotora para que esse atendimento tivesse continuidade, por isso é necessário que os professores busquem parcerias com a família e que tenham um olhar e uma escuta sensível para as problemáticas que podem surgir. Com isso, pode-se ver que todos os professores informaram que a diferença do atendimento foi a participação da família, por isso há uma necessidade de compreender e adequar as atividades, o tempo e os recursos que irão ser utilizados para a confecção de jogos e brincadeiras, visto que é necessário o auxílio da

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS PARA OS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO – RO

família, que muitas vezes, desconhece as práticas pedagógicas adequadas para o desenvolvimento de certas atividades.

O plano de aula individual é de extrema importância para o estudante com TEA, já que nele são inseridas atividades a partir da realidade do aluno, suas necessidades, os conhecimentos que já possui e os que ainda precisa desenvolver, situação acentuada esse período pandêmico, onde a realidade de cada aluno é distinta e por isso se faz necessário um plano que compreenda todos os aspectos e suas necessidades. Diante disso, Ferreira, Lima e Garcia (2015) apontam que o plano individual deve ser organizado partindo das atividades de sala de aula e dos demais espaços escolares, levando em consideração as rotinas particulares dos alunos, contruindo situações funcionais de atividades, a modificação da tempo de cada objetivo e com técnicas e instrumentos apropriados para a avaliação do aluno.

Com isso, é possível observar que o AEE ao elaborar um plano de aula individual, contribui para que o estudante tenha suas necessidades, realidades e rotinas específicas atendidas, além disso, possibilita ao professor do AEE a modificar sua forma de ensinar, ainda mais no período de pandemia, para que se adeque ao estudante.

Quadro 4 – Atividades desenvolvidas

Professores	Quais os meios utilizados para efetivar esse atendimento (Videoaulas gravadas, on-line, atividades impressas ou outros)?	De que forma as atividades propostas estão sendo realizadas? Se possível, dê exemplos.
P1	“Depende do combinado com a família. Alguns alunos foram atendidos por meio de chamada de vídeo com horários combinados com a família, outros, com atividades entregues com antecedência e com retorno através de fotos ou vídeos.”	“Algumas nos atendimentos on-line, outras com a família dando o retorno com fotos ou vídeos.”
P2	“Áudios, vídeos, atividades impressas, jogos confeccionados para os alunos, contato individual via WhatsApp.”	“Foi seguido o mesmo cronograma utilizado presencialmente, seguindo horário e dia de atendimento. Era enviada aos pais a atividade do dia a ser realizada pelo aluno por meio de vídeo ou áudio explicando o passo a passo.”

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS PARA OS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO – RO

P3	“Via WhatsApp, atividades impressas, jogos confeccionados...”	“Estão sendo realizadas em casa, com a família, participo através de vídeos e fotos.”
P4	“Videoaulas gravadas, videochamadas pelo WhatsApp, atividades impressas e atividades lúdicas na forma de jogos, brinquedos pedagógicos.”	“Com auxílio direto das famílias. Marcamos o dia de entrega das atividades impressas e lúdicas na escola. Depois enviamos as videoaulas para as famílias. Marcamos as videochamadas para treinamento e dúvidas. Fazemos o acompanhamento pelas fotos e vídeos que as famílias nos enviam, e quando necessário, fazemos a intervenção para reajuste na aplicação das atividades junto às famílias. Tudo é realizado individualmente com a família da criança acompanhada.”

Fonte: Dados levantados a partir do Questionário. Porto Velho, 2021.

Conforme os dados acima, é evidenciado os meios para a realização do atendimento e as ferramentas utilizadas para a realização das atividades, possibilitando aos professores, avaliar e acompanhar o desenvolvimento das atividades e jogos, com fotos, vídeos e áudios encaminhados.

É visto que os meios utilizados para efetivar o atendimento pelos professores são: P1 atividades entregues antecipadamente por meio de vídeos e/ou fotos, alguns são atendidos por vídeo chamada e outras, sendo que o horário é acertado pela família; o P2 informa que utiliza “Áudios, vídeos, atividades impressas, jogos confeccionados para os alunos, contato individual via WhatsApp.” ; o P3 utiliza atividades impressas e jogos, que são enviados por meio do WhatsApp. O P4 informa que realiza por meio de atividades impressas, jogos e brinquedos, além de utilizar videoaulas, videochamadas, todos feitos pelo WhatsApp.

Curry, Ferreira, Ferreira e Rezende (2020) apontam que as atividades devem levar em consideração as inseguranças e angústias dos estudantes, buscando propostas que desenvolvam autoconfiança e o engajamento, essa escuta dos anseios e inseguranças, permite que o estudante se tranquilize durante o isolamento social, podendo propor atividades que busquem manter os vínculos, tanto social, como afetivo, utilizando fotos, vídeos

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS PARA OS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO – RO

e outros mecanismos para que o aluno se sinta parte do meio, com atividades que os estudantes consigam dividir responsabilidades e se transformar como um protagonista na construção dos conhecimentos novos, além de boletins informativos para ajudar no acesso a informações seguras sobre as medidas de prevenção da doença.

A participação da família foi fundamental no processo de ensino e aprendizagem, Abreu (2020) aponta que é preciso que os estudantes tenham ajuda ao realizar as atividades, para isso, nesse momento de pandemia, a participação ativa da família é de extrema importância, além disso, é necessário que a família compartilhe a realidade vivenciada para a escola, como as dificuldades financeiras e o desconhecimento das tecnologias, e assim possa adequar as propostas educacionais para os estudantes.

O papel da escola, nesse momento de pandemia, apontado por Curry, Ferreira, Ferreira e Rezende (2020) é garantir que os EPAEE tenham o AEE e mesmo estando em seu domicílio, é preciso que ocorra uma assistência necessária e que seja adequada para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno e a escola, precisa dar um apoio s famílias, para que a mesma, possa dar continuidade nesse processo. Contudo, é possível observar que a escola deve ser promotora do acesso igualitário e evitando acentuar as desigualdades, com um sistema educacional inclusivo e adequado às necessidades dos estudantes.

Quadro 5 – O Estudante com TEA

Professores	Como estão sendo realizadas as avaliações dos estudantes com TEA?	Como você avalia o desempenho escolar dos estudantes com TEA neste período? Explique.
P1	“Bem complicada essa questão. Mas estamos desenvolvendo através de observações das produções dos alunos e sua participação durante os atendimentos on-line”.	“Bom, apesar de alguns alunos ficarem cansados de estarem em frente à tela do computador ou celular, eles desempenharam bastante, principalmente quando se tratava de atividades lúdicas diferenciadas.”
P2	“De acordo com as devolutivas dos responsáveis para registro”.	“Insatisfatório.”
P3	“Avaliação continuada de acordo com a produção do aluno.”	“Para alguns foi tranquilo, participaram bem. Para outros, houve uma certa resistência para realizar as atividades em casa.”

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS PARA OS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO – RO

P4	<p>“Realizamos com auxílio das famílias, através das fotos, vídeos, questionário aplicados aos pais ao longo do ano, videochamadas pelo WhatsApp com as famílias para conversarmos como eles veem e sentem os filhos nesse período e se conseguiram perceber mudanças na criança; também considero as informações passadas pelos professores de sala comum. Sozinha não se faz avaliação de crianças com necessidades educacionais especiais, é necessário a contribuição dos professores de sala comum e das famílias.”</p>	<p>“Nas atividades impressas e lúdicas, realizadas em casa, a maioria obteve um bom avanço, a presença de um membro da família de confiança da criança e o ambiente onde ela (criança) é dominante ajudou muito. Porém, perdemos a convivência e a oportunidade de trabalharmos outros aspectos fundamentais para a criança com TEA, a aceitação de outras crianças e ambiente, assim como desafios que só encontramos quando saímos do conforto e proteção d'lar [rsss]. Ficaram, sem dúvida, prejudicados neste tempo de pandemia.”</p>
----	--	---

Fonte: Dados levantados a partir do Questionário. Porto Velho, 2021

Frente ao quadro acima, sobre o desempenho escolar e a avaliação dos estudantes, sucedem opiniões diferentes, visto que alguns professores consideram que os alunos estão tendo um desempenho considerável e outros professores não estão observando um bom desempenho. E acerca das avaliações, estão sendo desenvolvidas para alguns professores de forma contínua, para outros pelas atividades.

Diante disso, é necessário que quando se pensa em avaliar o estudante com TEA é necessário a compreensão de que ele se desenvolve quando a aprendizagem é significativa para a autonomia e relações sociais, ou seja, não se pode avaliar por uma atividade isolada, que foi aplicada somente em um dia e que talvez nesse dia o estudante possa não estar confortável para a realização da atividade ou por alguma modificação na rotina, além disso, é preciso considerar a participação da família durante a realização das atividades, visto que nem todos conhecem os mecanismos e/ou conteúdo.

A avaliação é proposta por Ropoli, Mantoan, Santos e Machado (2010) como:

A avaliação de caráter classificatório, por meio de notas, provas e outros instrumentos similares, mantém a repetência e a exclusão nas escolas. A avaliação contínua e qualitativa da aprendizagem, com a participação do aluno, tendo, inclusive, a intenção de avaliar o ensino oferecido e torná-lo cada vez mais adequado à aprendizagem de todos os alunos conduz a outros resultados. A adoção desse modo de avaliar com base na qualidade do ensino e da aprendizagem já diminuiria

Revista Culturas & Fronteiras - Volume 7. Nº 1 - Janeiro/2023

Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas - GEIFA /UNIR

Disponível em: <http://www.periodicos.unir.br/index.php/index/user>

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS PARA OS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO – RO

substancialmente o número de alunos que são indevidamente avaliados e categorizados como deficientes nas escolas comuns. (ROPOLI; MANTOAN; SILVA; MACHADO, 2010, p. 15).

Contudo, é necessário que a avaliação leve em consideração todo o percurso do estudante a determinado conteúdo, para ser proposta de forma inclusiva, de forma qualitativa e contínua. Optando assim, por não dar continuidade em uma avaliação tradicional, só observando os resultados e não os avanços, mesmo que pequenos, durante o percurso.

Quadro 6 – O AEE para os estudantes com TEA

Professores	O que você pensa que poderia ser melhorado no atendimento escolar deste estudante com TEA?	Quais foram os desafios no AEE para estudantes com TEA durante a pandemia?
P1	“No momento não sei lhe dizer.”	“Adaptação das atividades com atendimentos on-line. Bem complicado no início, mas depois ficou tranquilo.”
P2	“Para que possam ser observadas as habilidades do aluno, há a necessidade de atendimento presencial, pois durante o atendimento avaliamos todo o contexto, o aluno como um todo.”	“Trabalhar sem ser presencial, pois o aluno necessita desse contato presencial para se desenvolver.”
P3	“Maior participação da família que, às vezes até por falta de informação, não ajudam seus filhos de maneira mais efetiva.”	“Foram muitos, pois os alunos já estavam se acostumando a ficar na escola, de repente, parou e tiveram que estudar em casa.”
P4	“Conseguirmos efetivar uma rotina de atividades, um retorno por parte das famílias com mais detalhes da execução das atividades em casa. Quando os pais fizeram esse detalhamento tivemos a oportunidade de um acompanhamento mais eficiente e um avanço mais visível no aprendizado da criança.”	“A quebra de rotina, sem dúvida.”

Fonte: Dados levantados a partir do Questionário, Porto Velho, 2021.

Frente aos resultados obtidos pelos questionamentos aos professores, é possível observar que o P1 não sabe informar o que poderia ser melhorado; o P2 aponta que o atendimento, sendo remoto, impossibilita observar as habilidades importantes para que o

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS PARA OS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO – RO

aluno se desenvolva, avaliando o aluno como um todo, assim, para que o aluno consiga se desenvolver. O P3 e o P4 apontam que o atendimento poderia ser melhorado com a participação mais incisiva da família, para a execução das atividades. De acordo com Marco, Spalato e Duarte (2003), o desenvolvimento do estudante, muitas vezes necessita de uma ajuda leve, física gestual ou independente, para que se possa desenvolver, além disso, há também os métodos de tratamento ABA e o TEACCH que proporcionam ao estudante atividades com reforço positivo ou negativo e que sejam bem organizadas.

Esses métodos de tratamento e os tipos de ajuda, aliados ao Currículo Funcional Natural, ajudam para que as atividades sejam propostas partindo do estudante e da sua necessidade, e com base nas respostas dos professores, é visto, que há dificuldades para a introdução desses componentes dentro do ensino remoto, ainda mais que os pais desconhecem tais mecanismos. Suplino (2005) apresenta que a participação da família é importante para o desenvolvimento do estudantes, e é preciso então, observar dois aspectos, o primeiro é potencializar os pais, para a realização das atividades e o segundo é a postura profissional, o professor deve sair da postura de único detentor de conhecimento e compartilhar com a família os métodos adequados que contribuem para o ensino e aprendizagem do estudante com TEA e assim possam ser realizados a aplicação de conteúdos e atividades que sejam eficazes para a aprendizagem do estudante.

Acerca dos desafios presenciados é visto que são distintos entre os professores, como: as adaptações das atividades, o trabalho remoto, a quebra da rotina e das relações sociais. Frente a isso, Curry, Ferreira, Ferreira e Rezende (2020) apontam que o isolamento social é um cenário novo que a escola teve que presenciar e isso gerou ao estudante um retrocesso, visto que o isolamento traz à tona a segregação do passado, podendo gerar barreiras para a convivência social, que são importantes para o desenvolvimento dos vínculos socioemocionais dos estudantes, além de angústias, medos e inseguranças por não compreenderem a situação presenciada.

Portanto é necessário que haja comunicação entre a família, a escola, os professores e alunos para que o processo de ensino e aprendizagem seja inclusivo, completo e efetivo, promovendo o pleno desenvolvimento da cidadania, com um cidadão de direitos e deveres, indo além das relações sociais fundamentais para o estudante com TEA.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS PARA OS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO – RO

Conclusão

Concluimos que o Atendimento Educacional Especializado para estudantes com Transtorno do Espectro Autista no período de pandemia no município de Porto Velho – Ro, foi desenvolvido de forma remota, com a contribuição da família para a realização das propostas de atividades educacionais, como jogos, brincadeiras e atividades impressas, compartilhados por meio de ferramentas tecnológicas, possibilitando assim a manutenção do atendimento, da rotina a fim de que o vínculo social e afetivo não fosse perdido.

A família tornou-se a principal instituição para que o Atendimento Educacional Especializado tivesse continuidade e com isso, é visto que a mesma desconhece as metodologias e ações pedagógicas necessárias aos estudantes com TEA e também possui dificuldades na utilização dos recursos tecnológicos, por questão financeira e/ou pelo desconhecimento da utilização dos mesmos.

A manutenção do isolamento social é um dos grandes desafios presenciados, já que manter o isolamento sem prejudicar ou quebrar o processo de socialização e da manutenção do vínculo afetivo, aspecto esse difícil para o estudante com TEA. Portanto, é necessário a reformulação dos atendimentos individualizado e coletivo, para a continuidade do processo educacional e na manutenção da rotina, tão importantes para que o estudante com TEA se perceba parte do meio em que está inserido, afastando as inseguranças e medos nesse período estendido de pandemia, e, ainda mantém os vínculos sociais e afetivos, fornecendo condições, também, para que os familiares possam se organizar para o atendimento.

No período em que perpassamos parcialmente a pandemia, com certos controles sanitários e sociais, é preciso refletir, diante dos dados, acerca das novas possibilidades do atendimento a este público alvo da Educação Especial num possível período pós-pandemia, as necessárias reformulações das políticas públicas educacionais que devem constar da agenda do novo governo federal e que atinjam todos os envolvidos de forma a garantir, antes de tudo, o direito à educação de qualidade para o pleno desenvolvimento dos estudantes com TEA na perspectiva da cidadania e satisfação como pessoa humana.

Referências

ABREU, Bianca de Macedo. Inclusão e acessibilidade em tempos de pandemia.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS PARA OS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO – RO

Pedagogia em ação. Belo Horizonte, v. 13, nº 1, p. 155-165, 2020. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23705>. Acesso em: 17 de nov. de 2020.

BELISARIO FILHO, José Ferreira. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar:** transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1998.

BRASIL. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Brasília, dez 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília.

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

BRASIL. Portaria nº13, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.** Brasília.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de setembro de 2020. **Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia.** Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 de nov. de 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel; FERREIRA, Luiz Gustavo Fabris; REZENDE, Ana Mayra Samuel da Silva. **O aluno com deficiência e a pandemia.** São Paulo: Instituto Fabris Ferreira. 2020. Disponível em: <https://www.issup.net/files/2020-07/O%20aluno%20com%20defici%C3%Aancia%20na%20pandemia%20-%20l.pdf>. Acesso em: 17 de nov. de 2020.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 17 de mar. de 2020.

FERREIRA, Simone de Mamann; LIMA, Eloisa Barcellos de; GARCIA, Fernanda Albertina. O

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS PARA OS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO – RO

Serviço de Atendimento Educacional Especializado/AEE e Práticas Pedagógicas na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, Recife, v. 1, n. 1, p. 46-61, jan. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernoscap/article/view/14993/17828>. Acesso em: 27 set. de 2020

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no Contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana (org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**.

Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p. 15-35. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/17962/material/Educa%C3%A7%C3%A3o%20especial%20no%20contexto%20de%20uma%20educa%C3%A7%C3%A3o%20inclusiva.pdf>. Acesso em: 14 de nov. de 2020.

HAESBAERT, Rogério. Reflexões geográficas em tempos de pandemia. **Espaço e Economia**, [S.L.], n. 18, abr. 2020. OpenEdition.

<http://dx.doi.org/10.4000/espacoeconomia.11826>. Disponível em: <https://journals.openedition.org/espacoeconomia/11826#quotation>. Acesso em: 19 de out. de 2020.

JOSEPH, Lisa; SOORYA, Latha; THURM, Audrey. **Transtorno do Espectro Autista**. São Paulo: Hogrefe CETEPP, 2016.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARCO, Carmem Lydia da Silva Trunci de; SPALATO, Marina Helena Trunci Oliveira; DUARTE, Viviane Rosalie. Estratégias Acadêmicas. In: **Cartilha de Autismo e Educação**. São Paulo: Autismo e Realidade, 2013. p. 24-45. Disponível em: <http://autismo.institutopensi.org.br/wp-content/uploads/manuais/Cartilha-AR-Out-2013.pdf>. Acesso em: 30 de set. de 2020.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo: guia prático**. 6. ed. São Paulo: Ama, 2007. Colaboração de Marialice de Castro Vatauvuk. Disponível em: <http://www.autismo.org.br/site/images/Downloads/7guia%20pratico.pdf>. Acesso em: 26 de set. de 2020.

NUNES, Débora Regina de Paula. Contexto de intervenção para crianças com autismo: rotinas interativas, in: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (org.).

Das margens

ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara - SP: Junqueira&Marin, 2010. p. 371-378.

PORTO VELHO. Secretária de Estado da Educação. **Portaria nº 1281/10, de 16 de novembro de 2020**. Porto Velho: GAB/SEDUC.

Revista Culturas & Fronteiras - Volume 7. Nº 1 - Janeiro/2023

Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas - GEIFA /UNIR

Disponível em: <http://www.periodicos.unir.br/index.php/index/user>

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS PARA OS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO – RO

Disponível em:

http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/PORTGABSEEDUC1281_2010.pdf. Acesso em: 29 de set. de 2020.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1lp5R-RyTrt6X8UPoq2jJ8gO3UEfM_JJd/view. Acesso em: 18 de out. de 2020.

ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos; MACHADO, Rosângela. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: Mec; Seesp, 2010. Disponível em: file:///C:/Users/manuv/Downloads/2010_liv_earopoli.pdf. Acesso em: 28 de fev. de 2021.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4 ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SUPLINO, Maryse. **Currículo funcional natural**: guia prático para a educação na área do autismo e deficiência mental. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional Para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2005. Maceió: ASSISTA. Disponível em: http://feapaesp.org.br/material_download/566_Livro%20Maryse%20Suplyno%20-%20Curriculo%20Funcional%20Natural.pdf. Acesso em: 30 de set. de 2020.



ESTUDO DE CASO: EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O ENSINO REMOTO EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL II DE GUAJARÁ-MIRIM-RO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

STUDY CASE: ENVIRONMENTAL EDUCATION AND REMOTE TEACHING IN SECOND ELEMENTARY EDUCATION SCHOOLS IN GUAJARÁ-MIRIM-RO DURING THE COVID-19 PANDEMIC

Joana de Souza Costa¹
Luciana Riça Mourão Borges²

Resumo

Os acontecimentos do pós-guerra geraram a regeneração da sociedade nos anos 1960 ocorrendo um crescimento econômico e industrial oportunizando à reflexão sobre o meio ambiente. Assim, a Educação Ambiental (EA) torna-se uma prática essencial para a sociedade como um todo. Esta pesquisa buscou investigar, analisar e compreender as concepções dos professores das escolas públicas estaduais Capitão Godoy e Paulo Saldanha da cidade de Guajará-Mirim, estado de Rondônia, em relação ao seu conhecimento a respeito do meio ambiente e à EA, por meio de ações e projetos desenvolvidos nesses espaços. O estudo aqui apresentado utilizou-se da análise documental e aplicação de questionários, a fim de identificar as características de EA presentes nos projetos e ações das escolas, de modo a inferir sobre seus efeitos, quanto ao entendimento das questões socioambientais constantes em nossa sociedade. Também foi realizado um levantamento bibliográfico, com referências que demonstraram o estado da arte da produção acadêmica a respeito da EA. Assim, a bibliografia foi relacionada aos dados empíricos coletados, e, a partir dos resultados, foi possível refletir sobre caminhos que auxiliem futuras práticas nessas instituições.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Escolas públicas estaduais; meio ambiente; Questões socioambientais.

Abstract

Post-war events generated the regeneration of society in the 1960s, with economic and industrial growth aimed at reflecting on the environment. Thus Environmental Education (EE) becomes an essential practice, this research sought to investigate, analyze and verify the conceptions of teachers from state public schools Capitão Godoy and Paulo Saldanha in the city of Guajará-Mirim, in the state of Rondônia, on the issue of knowledge regarding the environment and EE, through actions and projects developed in these spaces. This research used documental analysis and application of a questionnaire, in order to identify the characteristics of EE present in the projects and actions of the schools, in order to infer about its effects on the understanding of socio-environmental issues constant in our society. Based on the results, it was possible to reflect on ways to help future practices in these institutions.

Keywords: Environmental Education; State public schools; environment; Socio-environmental issues.

¹ Bacharela em Gestão Ambiental, Fundação Universidade Federal de Rondônia, estudante de graduação, Guajará-Mirim, Rondônia, Brasil. E-mail: joanasouzacosta761@gmail.com.

² Doutora em Geografia Humana, Fundação Universidade Federal de Rondônia. Docente no curso de graduação em Geografia e no Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Geografia, Porto Velho, Rondônia, Brasil. E-mail: luciana.borges@unir.br.

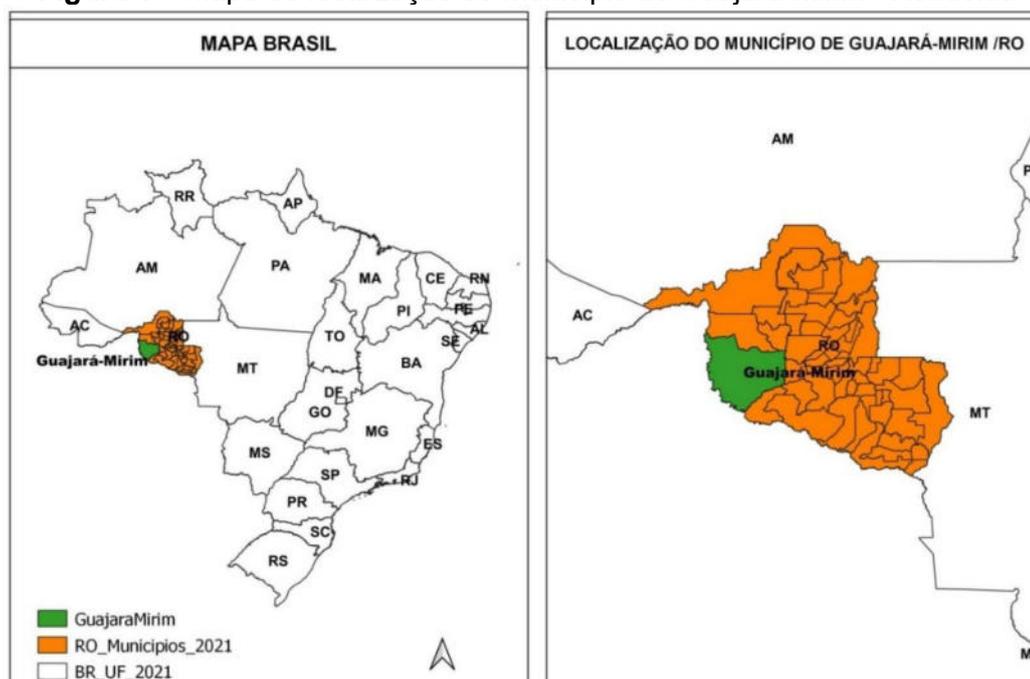
EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL II DE GUAJARÁ-MIRIM EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Introdução

O presente trabalho trata de um estudo de caso sobre duas escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental II no município de Guajará-Mirim, estado de Rondônia: Escola Capitão Godoy e Instituto Estadual de Ensino Paulo Saldanha. Temos como objetivo geral a investigação sobre como a Educação Ambiental em tempos de ensino remoto durante o período da pandemia de COVID-19 foi trabalhada nessas instituições públicas de ensino. Justificou-se a realização da pesquisa em âmbito local nas duas escolas pela relevância que a inclusão da questão ambiental tem no campo da educação para formação de uma nova consciência, averiguando-se sua aplicação, bem como o apoio pedagógico e metodológico para alcançar essa demanda.

A cidade de Guajará-Mirim (Figura 1) é culturalmente conhecida como “Cidade Verde”, devido a 93% de sua área total ser situada na categoria de proteção ambiental. Devido a esse grande percentual de áreas verdes, justifica-se a importância da Educação Ambiental nos espaços escolares, para que adolescentes preservem o meio ambiente que vivem e realizem práticas sustentáveis como forma de redução da pobreza, através do uso correto dos recursos naturais.

Figura 1 – Mapa de localização do município de Guajará-Mirim / Rondônia



Fonte: Mapa sem escala por meio do Qgis, versão 3.10, a partir de dados cartográficos 2021 do IBGE. Organizado por Souza & Borges (2023).

EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL II DE GUAJARÁ-MIRIM EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Ambas as escolas estão localizadas em uma faixa de fronteira, limitada com a cidade de Guayaramerin (Departamento do Beni/Bolívia), localidade de circulação do fluxo comercial. O município de Guajará-Mirim, de acordo com o IBGE, tem uma popula-o estimada de 46.930 habitantes, distribuí-dos em uma -rea de 24.856,877 km², dividida em 15 bairros na -rea urbana, al-m da zona rural, florestal e ribeirinha. Ainda conforme dados do IBGE (2021), a popula-o escolar estimada atendida pelas escolas do munic-pio, em 2020, considerando o registro de matr-culas, correspondeu a 9.818 alunos no ensino fundamental e m-dio.

Realizamos uma an-lise integrada para a compreens-o do contexto ambiental em que os resultados foram inseridos e, a partir da-, identificamos possí-veis caracter-sticas de EA, considerando os referenciais adotados. O entendimento sobre a EA - multifacetado e o estudo mais detalhado sobre suas caracter-sticas nos proporcionou uma reflex-o sobre as pr-ticas pedag-gicas desenvolvidas nas escolas estudadas.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Capit-o Godoy localiza-se na avenida Candido Rondon, n-o 1379, bairro S-o José-e, e conta com uma equipe de 13 professores e um total 478 alunos do 6-o ao 9-o ano. Já- o Instituto Estadual Paulo Saldanha, localiza-se no centro da cidade, na Avenida Get-lio Vargas n-o 430, e possui um total de 686 alunos, com um quadro de 18 professores.

No dia 15 de outubro de 2021, no intuito seguir orienta-oes da Organiza-o Mundial da Sa-de (OMS), o Decreto Estadual n-o 26.461 permitiu o retorno das atividades e eventos e das aulas presenciais em todo o estado de Rond-nia, respeitando-se o limite de percentuais de ocupa-o das salas de aula. Somente estariam dispensados os estudantes com comorbidades, mediante laudo m-dico.

Podemos afirmar que o ano de 2020 já- está- marcado historicamente pela emerg-ncia sanit-ria global decorrente do novo coronav-rus (*SARS-CoV-2*), mais conhecido como Covid-19, anunciada no m-s de maré-o daquele ano pela OMS. Naquele momento, medidas para conter o avan-o da pandemia foram anunciadas por governos e corpora-oes, entre elas, o isolamento social e demais restri-oes que afetaram profundamente a vida cotidiana das pessoas e setores das sociedades civis organizadas, bem como as din-micas escolares de crian-as, adolescentes, professores e familiares.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL II DE GUAJARÁ-MIRIM EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Metodologia

Para obtenção dos dados pretendidos, possibilitando a avaliação do conhecimento, percepção e uso da temática ambiental nas distintas disciplinas, foi distribuído para todo corpo docente das escolas selecionadas um formulário *online* elaborado a partir da plataforma *Google Forms*. A adesão/resposta foi de forma espontânea. Tratou-se de um levantamento de ordem quali-quantitativa, com questões abertas e fechadas.

As equipes diretivas e de coordenação foram consultadas previamente sobre a possibilidade de realização da pesquisa. Contando com o seu aval para a execução deste estudo, as equipes de professores das instituições de ensino elencadas foram informadas de forma oral/direta e por grupo de *Whatsapp* dos professores de cada escola. Foi informado previamente que se tratava de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso do Departamento de Ciências Sociais e Ambientais da Fundação Universidade Federal de Rondônia, campus de Guajará-Mirim, e que não havia obrigatoriedade de participação, mas que os que aderissem participariam de forma anônima. Mediante o retorno dos formulários respondidos, pudemos avaliar a percepção das perguntas quanto às formas de execução da Educação Ambiental nas escolas atualmente. Também foi possível a obtenção de dados relacionados à capacitação das equipes escolares, além de identificarmos práticas pedagógicas utilizadas no desenvolvimento da EA.

Foi, ainda, elaborado um mapa de localização da área de estudo, no qual está representado o estado de Rondônia e o município de Guajará-Mirim. Houve também a análise e leitura do Projeto Político Pedagógico de cada escola para a obtenção de informações quanto às formas de execução da Educação Ambiental nesses espaços atualmente. Por meio de uma revisão bibliográfica da EA composta pelos principais autores e levantamento de fontes bibliográficas e documentais, o estudo teve caráter qualitativo e quantitativo, com ênfase na observação e estudo de caso.

Crise sanitária provocada pela COVID-19 e o surgimento do ensino remoto

O choque global da COVID-19 está intimamente ligado à natureza. Um agente patogênico carregado pela vida selvagem infectou milhões de pessoas, interrompeu cadeias de suprimentos globais, revelou injustiças sociais e expôs

EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL II DE GUAJARÁ-MIRIM EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

novas vulnerabilidades em nossos sistemas financeiros: os custos de nosso relacionamento rompido com a natureza estavam surpreendentemente nítidos especialmente na educação. À medida que definimos nossa visão coletiva no sentido de uma recuperação global em 2021, reconhecer e tomar decisões baseadas na importância da natureza será essencial para construir um mundo melhor. Seja para nossa saúde física ou financeira, está claro que precisamos da natureza agora (TNC, 2021).

Segundo Castro e Silva (2021), uma das áreas imediatamente atingidas foi a Educação. Aulas presenciais e programas de formação de professores em espaços físicos foram suspensos em todas as escolas. Conflitos, resistências e contradições emergiram dessa situação de excepcionalidade e alternativas precisaram ser pensadas e executadas, o que ocorreu de forma aligeirada e pouco dialogada entre os envolvidos. Secretarias municipais e estaduais também precisaram se readequar no intuito de manter atividades previamente estabelecidas e de minimizar os impactos da pandemia em seus cronogramas. Salienta que creches, pré-escolas, escolas e universidades suspenderam atividades presenciais; parte da indústria e do comércio, de restaurantes e de serviços em geral foi igualmente fechada.

A expressão adotada às atividades educacionais passou a ser *atividade online*, ou *ensino remoto*, fortemente baseada em comunicação síncrona ou assíncrona, massivamente adotada por escolas e universidades, com o objetivo de “não perder o ano letivo”. O prejuízo financeiro com o cancelamento das aulas em instituições privadas e o déficit nos estudos de milhões de estudantes brasileiros neste caso, em instituições privadas e públicas eram as principais justificativas para a oferta de “aulas remotas”. Desde então, gestores, docentes, estudantes e pais de estudantes precisaram se adaptar a uma realidade “excepcional”, mas de forte incidência entre os serviços de Educação e as famílias brasileiras.

A Educação Ambiental em perspectiva

A Educação Ambiental engloba um conjunto de relações sociais, políticas, históricas e econômicas, aonde o homem vem a ser o sujeito participante, transformador. Para moldá-lo com senso crítico, capaz de coexistir em equilíbrio com o meio, é de fundamental importância que a escola propicie não só a discussão, mas

EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL II DE GUAJARÁ-MIRIM EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

a prática efetiva de atitudes no âmbito escolar e social entre seus alunos, professores e funcionários, direção e comunidade escolar (OLIVEIRA & MEDEIROS, 2010). Entende-se que o papel principal da EA é contribuir para que as pessoas adotem uma nova postura em relação ao seu próprio lugar. Uma única pessoa não é suficiente para resolver os problemas ambientais, mas é condição indispensável para tanto (CUBA, 2010).

No ensino formal, muitos professores enfrentaram dificuldades na implantação da EA na grade curricular ou desconheciam a importância de trabalhá-la em tempos de pandemia. A escolha do tema trabalhado surgiu devido à necessidade de se conhecer a realidade das escolas Capitão Godoy e Paulo Saldanha, considerando que a temática da EA foi inserida como referência nos Parâmetros Curriculares Nacionais e tornou-se uma necessidade de ser trabalhada, tanto no contexto formal quanto não formal. Sabe-se que existem dificuldades e desafios que podem ser encontrados na inserção da EA nessas escolas, ainda mais quando se trata de instituições de ensino públicas estaduais.

A temática ambiental, articulando economia, ecologia e política numa visão integrada, tornou-se central em debates sobre políticas econômicas e nas relações internacionais entre as várias nações do planeta, tornando-se um marco na cidadania, onde cada vez mais pessoas entendem que abandonar o luxo secundário de consumo é fundamental, até porque, o acesso aos bens produzidos deve ser para todas e todos (BOLIGIAN & BOLIGIAN, 2005, p. 44).

Com o desenvolvimento do mundo moderno de uma forma acelerada e descontrolada, a biodiversidade vem sofrendo várias consequências resultantes das ações humanas e, gerando o desequilíbrio na natureza. O transtorno desse desarranjo são os que resultam destas ações, destacando-se o cenário atual com a pandemia: é o exemplo da Covid19.

Em 1972, a EA passou a ter maior relevância com a Conferência de Estocolmo. Discutiu-se sobre problemas ambientais, visando à busca de soluções, princípios, referenciais e compromissos de mudanças de comportamentos. Obteve destaque nesse evento a criação da Carta de Estocolmo, que ressalta a necessidade de uma nova atitude civilizatória. Foi estabelecido que os recursos naturais pudessem suprir as necessidades das gerações presentes, mas deveriam

EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL II DE GUAJARÁ-MIRIM EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

também continuar garantindo as mesmas necessidades das próximas gerações (CARVALHO, 2006). Como alguns resultados desta conferência, podem ser citados a formação de um grupo de trabalho para promover estudos sobre a preservação ambiental e a qualidade de vida, e a criação do PNUMA – Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente.

Embora a posição do Brasil na Conferência fosse contrária aos interesses defendidos em Estocolmo pelos países europeus, a resposta do Governo brasileiro à Conferência e à demanda pela inserção do país nos debates sobre meio ambiente foi a criação da SEMA. Esta Secretaria foi o primeiro órgão governamental que levou em seu título o meio ambiente. A Secretaria teve como objetivo viabilizar uma gestão ampla e centralizada dos recursos naturais brasileiros, como órgão técnico foi designada a realizar estudos sobre os ecossistemas brasileiros, bem como elaborar parâmetros para uso racional dos recursos naturais (SILVEIRA, 2015).

No fim da década de 1980, foi criado no Brasil com a fusão de quatro órgãos, o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), responsável pela gestão ambiental do país. A EA tornou-se objeto de estudo, discussão e crítica por parte de educadores e ambientalistas, resultando, no âmbito da educação, em significativas alterações, como a sua inclusão na legislação brasileira. Conforme consta na Constituição Federal, Art. 225º, § 1º, inciso VI, sobre Meio Ambiente, instituindo como competência do Poder Público, a necessidade de “[...] promover Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para preservação do Meio Ambiente”.

Uma das referências mais importantes na proteção ambiental foi a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA), criada pela lei nº 6.938 de 1981. O objetivo da PNMA é de regulamentar as várias atividades que envolvam o meio ambiente, para que haja preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental, tornando favorável a vida, assegurando à população condições propícia para seu desenvolvimento social e econômico. Esses objetivos para serem atingidos, devem ser orientados por princípios, fundamentais na busca da proteção ambiental.

Logo depois, conhecida como ECO-92, a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada em 1992, na cidade do Rio de Janeiro, Brasil, estabeleceu relações internacionais sobre o desenvolvimento

EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL II DE GUAJARÁ-MIRIM EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

sustentável entre países compatibilizando comércio e ecologia. Um dos principais resultados obtidos pelo evento foi a elaboração da AGENDA 21, sendo um plano de ação sobre o meio ambiente e desenvolvimento dividido em quatro seções e quarenta capítulos (LAMIM-GUEDES & MONTEIRO, 2020). A sociedade pressionava as autoridades brasileiras pela proteção ao meio ambiente e isto, foi de fato, a causa da fundação de um órgão de hierarquia superior, o Ministério do Meio Ambiente (MMA). As autoridades ficaram preocupadas com a possível repercussão internacional das teses discutidas na conferência mundial. O MMA tinha o objetivo de estruturar a política do meio ambiente no Brasil. Então o IBAMA passou a ser subordinado ao MMA.

Para Diniz (2002), a Rio+10 (Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento – CNUMAD) que ocorreu em 2002, em Johannesburgo, África do Sul, não inovou em relação à anterior, limitando-se a reiterar a importância de atitudes dos países que visassem à melhoria da distribuição de água e saneamento para as populações carentes. Foi estabelecido um plano de ação com prazos de oito a dezoito anos, para temas como a redução da perda de biodiversidade até 2010. Segundo Jacobi (2002), apesar dos avanços em vários setores pós-Rio 92, os princípios de proteção e educação ambiental e de desenvolvimento sustentável continuaram sendo vistos como um impedimento para o crescimento econômico.

No ano de 2007 o governo brasileiro demonstrou priorizar o crescimento da economia do país, como forma de aproveitar o momento favorável, baseando-se no fato do País ter reduzido sua dependência do financiamento externo e ter nos últimos anos acumulado superávits recordes na balança comercial, podendo assim pagar as suas dívidas com o Fundo Monetário Internacional e com o clube de Paris.

Em 2012 realizou-se no Rio de Janeiro a Rio+20, que, segundo Guimarães e Fontoura (2012), poderia ser classificada como Rio-20, uma vez que não produziu avanços significativos em relação à Rio 92, exceto o de manter o desenvolvimento sustentável como um desafio na agenda de preocupações da sociedade, mas com uma decisiva postura de afastamento entre discursos e compromissos concretos por parte dos governos.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL II DE GUAJARÁ-MIRIM EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

No começo do ano de 2021 a Organização das Nações Unidas (ONU) apresentou o relatório (que estava em desenvolvimento desde a Rio+20), que guiou os Objetivos de Desenvolvimento do Sustentável, intitulado “O caminho para a dignidade até 2030: acabando com a pobreza, transformando todas as vidas e protegendo o planeta”, e expõe objetivos e metas que irão pautar as decisões da ONU no futuro e dá destaque ao desenvolvimento sustentável (PNUD, 2021). Espera-se que esses novos objetivos promovam um maior compromisso da comunidade internacional e de toda a população para com as questões ambientais.

Desde a década de 1960, a Educação Ambiental tem percorrido um longo e tortuoso caminho. Muitos obstáculos já foram ultrapassados, sendo observados grandes avanços ao longo do tempo até 2021. Assim analisar a teoria ambiental nos promove conhecimento para convertê-lo em ferramenta da transformação da realidade que vivemos hoje.

A Educação Ambiental em espaços escolares

No Brasil, a temática ambiental passa a ser explícita no contexto escolar, sobretudo a partir das décadas de 1970 e 1980. Sua introdução nos currículos é realizada por meio das disciplinas de ciências naturais e biologia e, posteriormente, a de geografia. Ou seja, a EA adentra os muros da escola, inicialmente, de modo mais restrito a disciplinas, e com uma abordagem mais biológica da temática ambiental. Isso porque a área de ciências naturais tem sob sua responsabilidade o ensino de conceitos relacionados aos meios biofísicos, e a ecologia e a geografia, mesmo que de modo pouco enfático, vinham destacando aspectos das inter-relações entre seres humanos e natureza (NETO, 2019).

Criada em 1996, a Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal. Estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Logo após, surgiu a Política Nacional de Educação Ambiental instituída pela Lei nº 9.795 de 1999, que dispõe sobre a Educação Ambiental, surge pela necessidade de universalização dessa prática educativa para toda a sociedade.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL II DE GUAJARÁ-MIRIM EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Sendo uma das leis de grande relevância, a PNEA (Política Nacional de Educação Ambiental) entende que a Educação Ambiental é um processo que estabelece valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas à preservação e conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999). Considerando a pluralidade de significados atribuídos à expressão “meio ambiente” (REIGOTA, 2001), é possível pensar e fazer a EA na escola por meio de diferentes matrizes de pensamento. Diversos autores da área se implicaram em traçar algumas das correntes de EA que podem estar presentes na prática educativa, dependendo das concepções de sociedade ser humano, educação e meio ambiente que permeiam suas fundamentações.

Também é importante a discussão acerca de novas tecnologias inseridas no processo de ensino-aprendizagem. A forma através da quais docentes e discentes recebem as Tecnologias de Informação e Comunicação em sala de aula (presencial ou virtual) sendo um desafio contemporâneo que deve ser investigado e, dentro do possível, respondido. Oliveira et al. (2020, p. 01) apontam que:

[...] para atender às demandas do processo de ensino e de aprendizagem em tempos de pandemia as ferramentas tecnológicas tornam--se um elemento essencial, contudo, há necessidade de pensarmos um processo de formação docente que possibilite a apropriação dos saberes técnicos dessas ferramentas articulado com metodologias e didáticas adequadas que potencializem não só o ensino, mas também a aprendizagem.

Deste modo, a Educação Ambiental vem evoluindo com o passar dos tempos no setor da Educação, através de ensino nas escolas em tempos de pandemia e pós pandemia com práticas educativas, voltadas ao meio ambiente, social e econômico sendo uma cidade fronteira o local de estudo e adotando novas tecnologias de informação e comunicação nas salas de aulas, podendo os professores, utilizarem várias metodologias de ensino nesse período.

O(a) professor(a) mediador(a) da temática ambiental

Segundo Tardif e Lessard (2014), compreender o trabalho do educador ambiental se constitui como uma das chaves para entender as transformações atuais da sociedade, do trabalho e da globalização. Nesse sentido, entendemos que

EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL II DE GUAJARÁ-MIRIM EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

o educador é um importante meio para compreender as transformações atuais, ao passo que tais mudanças no espaço social interferem nos setores econômico e tecnológico, influenciando na morfologia do trabalho do professor.

Nesse contexto de mudanças no trabalho do educador ambiental, podemos refletir sobre as transformações, adaptações necessárias e soluções emergenciais que afetam a categoria, sobretudo no momento histórico atual, em que a educação sofre um grande impacto em razão do enfrentamento, desde março de 2020, de uma crise sanitária causada pela pandemia da COVID-19, também nomeado pelo SARS-CoV-2 (LUIGI & SENHORAS, 2020).

Redesenhada a atuação do profissional professor por uma série de questões que afetam as formas de trabalho. Assim, a pandemia veio acelerar e viabilizar a utilização de novas tecnologias e da educação a distância (EaD). Com essa realidade, a situação se mostrou necessária, ainda que sem atender a totalidade dos alunos, além de submeter o profissional a uma adaptação forçada às ferramentas.

A princípio, os estabelecimentos de ensino tiveram suas atividades suspensas em todo o país, isso envolveu creches, escolas e universidades, contudo existiu uma preocupação coletiva por parte das autoridades, gestores e professores para que a educação não ficasse parada. Com o intuito de manter as aulas em andamento, mesmo com escolas e universidades fechadas, o MEC apontou o caminho: “em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais por Educação à Distância (EaD), Educação Online, Atividade Escolar Remota (JUNQUEIRA, 2020), Ensino Híbrido (CANCLINI, 2003) entre outras modalidades.

O ensino híbrido, é uma das diferentes maneiras de combinar as atividades educacionais presenciais e à distância, em que as TICs acabam agregando ao formato tradicional da sala de aula e colaborando no processo de ensino-aprendizagem. Para Bacich et al. (2015, p. 74), “a expressão ‘ensino híbrido’ está enraizada em uma ideia de educação híbrida, em que não existe uma forma única de aprender e na qual a aprendizagem é um processo contínuo, que ocorre de diferentes formas, em diferentes espaços” (destaque nosso). O elevado número de professores referindo-se ao uso de ferramentas tecnológicas como a principal aprendizagem de um processo formativo indica certo ar de novidade entre eles, pois, se já estivessem habituados ao uso pedagógico desses recursos, provavelmente,

EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL II DE GUAJARÁ-MIRIM EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

não os apontariam de imediato como a principal aprendizagem da formação vivenciada. Fato que nos leva a questionar, conseqüentemente, a efetividade com que o uso pedagógico de tecnologias emergentes foi trabalhado em seus cursos de formação inicial e nas formações continuadas das quais participaram.

Resultados e discussão

Analisando e realizando cruzamentos de respostas, dados e informações coletadas ao longo deste estudo, apresentamos a seguir alguns resultados obtidos. De um total de 18 (dezoito) professores do Instituto Estadual Paulo Saldanha, 13 (treze) aderiram voluntariamente à pesquisa, respondendo nossas perguntas, correspondendo a 85% do quadro total de professores na instituição. Já na escola Capitão Godoy, a participação foi de 50%, correspondendo a 7 (sete) professores, de um total de 13 (treze) professores.

O primeiro parâmetro analisado, corresponde ao tempo de atuação como professor (a), sendo a Questão 2: “Você leciona há quanto tempo?”. Conforme observado no Gráfico 1, na escola Capitão Godoy e na escola Instituto Estadual Paulo Saldanha, há uma variação de tempo de trabalho entre 1 (um) e 27 (vinte sete) anos, sendo a maioria com 7 (sete) anos nesta função.

Gráfico 1: Tempo de atuação dos professores nas escolas Capitão Godoy e Paulo Saldanha



Organizado por Souza & Borges (2022).

Em relação ao período de docência mencionada na Questão 2, na escola Capitão Godoy e na escola Paulo Saldanha temos um intervalo entre 0 (zero) e superior a 27 (vinte sete) anos de atuação como professor. Esses dados

EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL II DE GUAJARÁ-MIRIM EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

demonstram a existência de professores que recentemente iniciaram e com longo período de atuação nas salas de aula, sugerindo grande experiência nas questões cotidianas escolares e nos assuntos relevantes da sociedade globalizada.

Na Questão 4: “Você já ouviu falar em Educação Ambiental?”, obtivemos resultados semelhantes nas duas escolas. Enquanto na Escola Capitão Godoy houve uma adesão unânime nas respostas afirmativas por parte dos professores, que já escutaram sobre o tema abordado, na escola Paulo Saldanha, entre seu corpo docente, 90% confirmaram o conhecimento no assunto. A forma como tomaram ciência do tema, conforme relatado, foi a partir, principalmente, de internet, livros e cursos de formação.

No Quadro 1 estão as respostas individualizadas sobre a Questão 5, “O que você entende por Educação Ambiental (EA)?”, obtidas no questionário aplicado na escola Capitão Godoy. Já no Quadro 2 estão as respostas individualizadas obtidas no questionário na escola Paulo Saldanha.

Quadro 1 – Definição de EA pelos professores da escola Capitão Godoy.

Alguns termos utilizados pelos/as entrevistados/as	
1.	“É um estudo sobre meio ambiente em procura de melhor qualidade de vida”.
2.	“É procurar reduzir ao máximo o descarte de embalagens nas ruas”.
3.	“É importante para conservação do meio ambiente, bem uso comum do povo, essencial a sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade”.
4.	“Ter consciência da necessidade de preservar o ambiente”
5.	“É ter consciência que precisamos preservar pensando não apenas nessa, mas nas futuras gerações”.
6.	“Um processo no qual os indivíduos são preocupados com os problemas ambientais”
7.	“Meios pra minimizar o gasto desnecessário de produtos, objetos que afetam o meio ambiente”.
8.	“Trabalhar e procurar soluções para conservação do meio ambiente”.
9.	“Conhecer e entender sobre o ambiente, no contexto da educação”.
10.	“É uma área do ensino voltado para a conscientização sobre os problemas ambientais”.

Organizado por Souza & Borges (2022).

Quadro 2 – Definição de EA pelos professores da escola Instituto Estadual Paulo Saldanha.

Alguns termos utilizados pelos/as entrevistados/as	
1.	Os cuidados que devemos ter com a natureza e meio ambiente.
2.	Processo de uso sustentável dos recursos naturais para promoção da qualidade de vida no planeta.
3.	Respeito com a natureza
4.	Tudo o que se relaciona com meio ambiente
5.	EA não é só ler e aprender, precisa atuar, conscientizar dar exemplos. Ser exemplo na atuação e ter respaldo nas atitudes por parte dos municípios.
6.	Em todo ambiente escolar trabalha-se ambiente no todo. Essa educação também deve ser trabalhada nas casas e na comunidade ao qual o educando está inserido.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL II DE GUAJARÁ-MIRIM EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

7. É quando entendemos o meio ambiente.

Organizado por Souza & Borges (2022).

Observamos as respostas inseridas no Quadro 3, que possuem uma boa aproximação com um entendimento, mesmo que grosso modo, de que a EA se trata da “conservação do meio ambiente, bem uso comum do povo, essencial a sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade”, conforme expõe a Lei 9.795 / 1999, que dispõe sobre a Educação Ambiental.

Gráfico 2: Qual seria sua motivação para trabalhar com EA na sua escola?



Organizado pelas autoras (2022).

Avaliando os resultados do Gráfico 2 sobre a Questão 6: “Qual seria sua motivação para trabalhar com EA na sua escola?”, percebe-se que na escola Capitão Godoy e Paulo Saldanha esta motivação em 50% dos professores seria média, 40% alta e 10% baixa.

Gráfico 3: Você trabalha EA nas suas práticas pedagógicas?

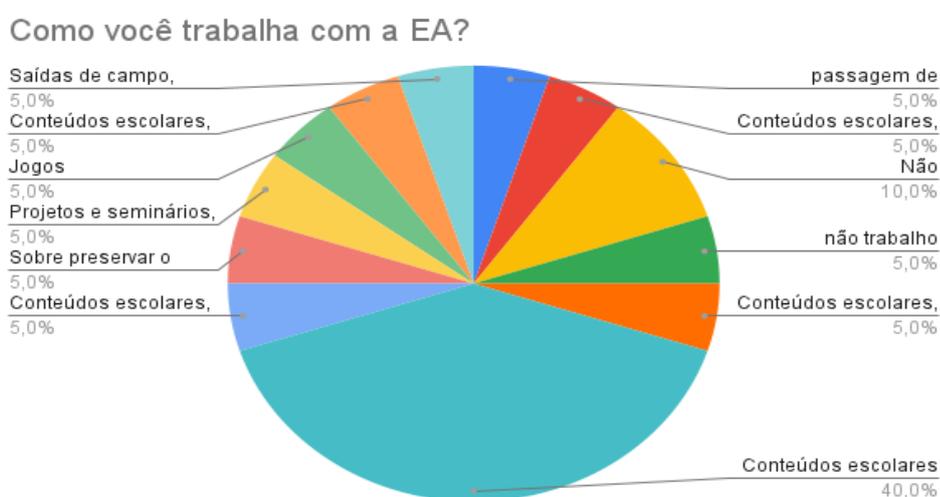


EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL II DE GUAJARÁ-MIRIM EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Organizado pelas autoras (2022).

Avaliando os resultados do Gráfico 3 sobre a Questão 7: “Você trabalha EA nas suas práticas pedagógicas?”, revela-se que 45% dos professores, sendo a maioria, responderam “sim”, a partir de debates que incentivem o pensamento crítico. Dos respondentes, 10% não utilizaram EA como prática pedagógica e os demais algumas vezes trabalharam.

Gráfico 4: Como você trabalha com a EA?



Organizado por Souza & Borges (2022).

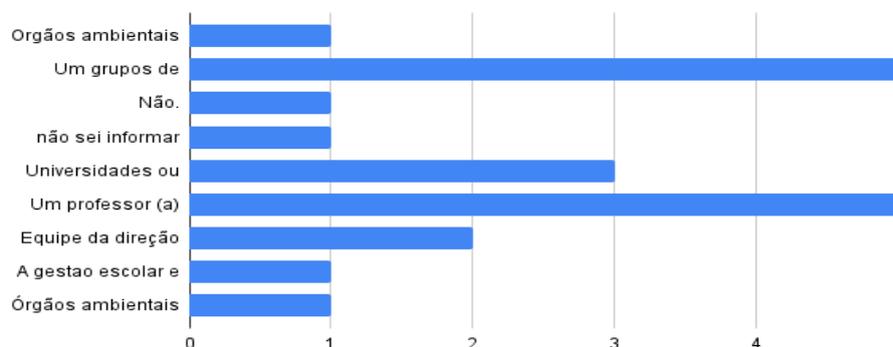
Avaliando os resultados do Gráfico 4 sobre a Questão 8: “Como você trabalha com a EA?”, percebe-se que na escola Capitão Godoy e Paulo Saldanha o uso de “Conteúdos Escolares” com 40%, mostrou-se como sendo a forma mais trabalhada com a EA pelos professores, 10% não trabalha com a Educação Ambiental e o restante trabalham com saídas de campo, projetos, jogos e ações comunitárias.

Na Questão 10: “Como foi sua experiência de trabalho durante os dois primeiros anos de pandemia na escola?”, entre os professores da escola Capitão Godoy e da escola Paulo Saldanha, 60% responderam que foi ruim, difícil, desafiador e 40% entenderam como aprendizado para se adaptarem às novas tecnologias de ensino.

Gráfico 5: Quando há alguma atividade sobre Educação Ambiental na escola, esta é uma iniciativa de:

EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL II DE GUAJARÁ-MIRIM EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Quando há alguma atividade sobre Educação Ambiental na escola, esta é uma iniciativa de:



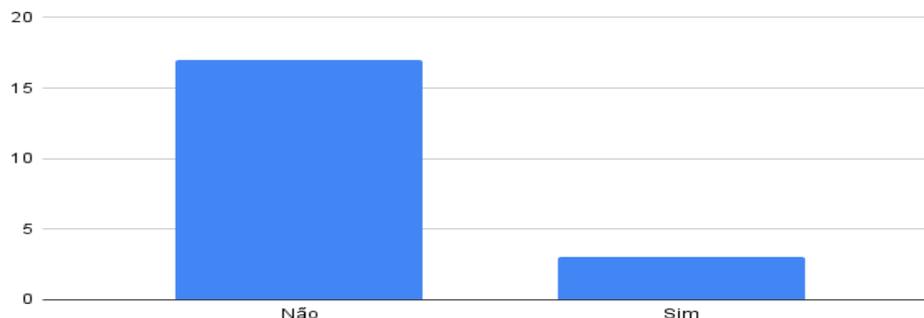
Organizado por Souza & Borges (2022).

Podemos observar no Gráfico 5 sobre a Questão 11: “Quando há alguma atividade sobre Educação Ambiental na escola, esta é uma iniciativa de?”. Nesta pergunta, os professores optaram por selecionar que tomam a própria iniciativa dos trabalhos em EA, juntamente com a equipe diretiva. Nesse caso, obtivemos um número máximo de 5 respostas no resultado observado no mesmo gráfico.

Pela análise das respostas dos professores sobre as dificuldades enfrentadas no desenvolvimento da EA perguntada na Questão 12, o que mais interfere na escola Capitão Godoy e Paulo Saldanha é a ausência de planejamento do estado e municípios para essas atividades, sendo a falta de material de apoio, estrutura nas escolas e ajuda financeira os problemas mais relatados.

Gráfico 6: São oferecidas pelo estado ou município oportunidades para aperfeiçoamento dos (as) professores (as) em Educação Ambiental?

São oferecidas pelo estado ou município oportunidades para aperfeiçoamento dos (as) professores (as) em Educação



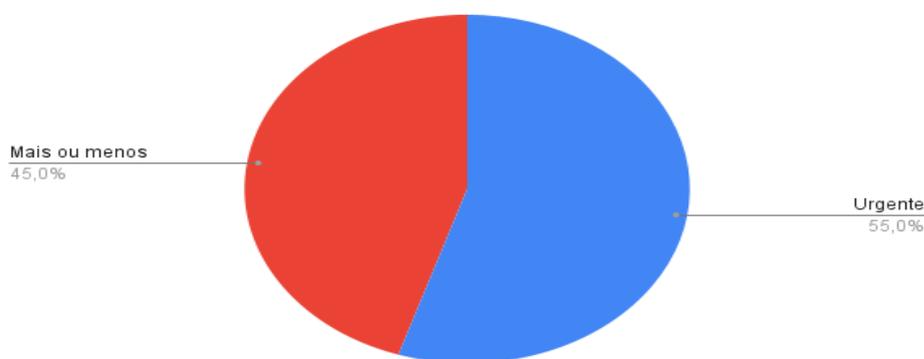
Organizado por Souza & Borges (2022).

EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL II DE GUAJARÁ-MIRIM EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Na Questão 13: “São oferecidas pelo estado ou município oportunidades para aperfeiçoamento dos professores em Educação Ambiental?”, conforme o Gráfico 6, observamos que 15%, sendo a maioria, respondeu que “Não”, e menos de 5% responderam que “Sim”. Portanto, sugere-se a hipótese de que os estados e municípios não oferecem oportunidade de aperfeiçoamento dos professores na implementação da Educação Ambiental.

Gráfico 7: Qual a necessidade em tempos de pandemia de cursos de capacitação/atualização para professores (as) em Educação Ambiental?

Qual a necessidade em tempos de pandemia de cursos de capacitação/atualização para professores (as) em Educação



Organizado por Souza & Borges (2022).

Quanto ao entendimento sobre a necessidade de cursos de capacitação/atualização, em conformidade com a Questão 14, como se pode observar no Gráfico 7, 55% dos professores da escola Capitão Godoy e Paulo Saldanha consideram que os cursos de capacitação em tempos de pandemia são indispensáveis. Manifestaram também, da mesma forma, que consideram como “mais ou menos” os cursos de capacitação oferecidos, opinião dada por 45% dos professores.

Finalizamos essa discussão mencionando Baum e Povaluk (2012), que em uma pesquisa realizada com professores do ensino básico, constaram que a totalidade da sua amostragem considerou “indispensável” que haja programas de aperfeiçoamento na área. Percebe-se dessa forma a percepção predominante, entre os professores, quanto a necessidade de capacitação para o desenvolvimento das atividades de EA.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL II DE GUAJARÁ-MIRIM EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Considerações Finais

Conforme análise documental e revisão bibliográfica realizada durante essa pesquisa, a questão ambiental começou a ser levantada na década de 1960, tendo início efetivamente no ano de 1972, quando se realizou a Conferência das Nações Unidas em Estocolmo, tendo continuidade nas discussões entre alguns dos países do mundo através das COPs realizadas todos os anos. Assim, o meio ambiente e a Educação estiveram sempre interligados. Através de nosso estudo, ficaram evidentes os desafios que professores vivenciaram no ambiente de trabalho diante do cenário de crises estruturais do capital, acentuadas com a crise sanitária de Covid-19.

A era digital conclama a inserção de novas tecnologias, contribuindo significativamente para o processo de ensino-aprendizagem. Contudo, isso demanda mais preparo, dedicação e tempo. Dessa forma, a ausência de um planejamento sério e comprometido com uma inclusão que pense em estratégias para preparar o educador para atuar nesse tempo, contribui para a precarização do trabalho docente. As novas demandas e diferentes metodologias de ensino acabaram sobrecarregando o professor, exposto a maiores exigências e desafios que requerem abertura às descobertas e às novas formas de aprendizagem sem um mínimo de capacitação.

Aliadas à pandemia surgiram várias polêmicas que abalaram o ensino presencial, assim substituído pelo ensino remoto e EaD, fazendo com que este “novo” modelo atingisse diferentes fatores envolvendo professores e estudantes, praticamente obrigados a ajustar à sua ação várias tecnologias e ferramentas de informação. Dessa forma, a eficácia na aplicabilidade dessa cultura digital, perpassa pela formação destes profissionais, que na maioria das vezes, não são capazes de acompanhar essas mudanças tão rápidas, por não estarem plenamente capacitados para interagir com seus alunos já tão inseridos neste ambiente tecnológico.

Os gráficos e quadros gerados a partir dos resultados da análise dos formulários respondidos evidenciam que os professores das escolas consultadas possuem grande experiência nas questões cotidianas escolares facilitando o conhecimento sobre Educação Ambiental. A pesquisa também mostra que todos os professores conceituaram o entendimento sobre Educação Ambiental sendo uma

EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL II DE GUAJARÁ-MIRIM EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

resposta comparada com a lei 9.795/1999, que dispõe sobre a Educação Ambiental. No entanto, recebem média motivação para trabalhar com educação ambiental, e trabalham mais com os conteúdos escolares.

Na experiência de trabalho docente na pandemia, a maioria respondeu que foi difícil, ruim e desafiador. A iniciativa dos trabalhos em EA parte dos professores, e dificuldades enfrentadas para sua realização são decorrentes da falta de planejamento dos governos, falta de material de apoio, falta de estrutura nas escolas e ajuda financeira. Além dos governos não oferecerem aperfeiçoamento na Educação Ambiental para os professores, também não oferecem cursos de capacitação em Educação Ambiental.

Agradecimentos

Agradecemos à UNIR, ao DACSA, e à comunidade do Campus de Guajará-Mirim pelo incentivo à qualificação, oportunidade e contribuições à realização deste trabalho. Também estendemos agradecimentos importantes às equipes pedagógicas, gestores e docentes das escolas Capitão Godoy e Paulo Saldanha, cuja participação e contribuição com nossa pesquisa foi de fundamental importância.

Referências

- BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Penso Editora, 2015.
- BAUM, Mauricio; POVALUK, Maristela. **A educação ambiental nas escolas públicas municipais de Rio Negrinho, SC**. Saúde e meio ambiente: revista interdisciplinar, v. 1, n. 1, p. 38-52, 2012.
- BOLIGIAN, Levon; BOLIGIAN Andressa. **A Geografia espaço e vivência**; ensino médio. Volume único. São Paulo: Atual, 2005.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente - Saúde / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília. 1999.
- 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, DF, 28 abr. 1999.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas**. São Paulo: Edusp, 2003.
- CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL II DE GUAJARÁ-MIRIM EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

CASTRO, Rafael Fonseca de; SILVA, Epifânia Barbosa da. APRENDIZAGEM E TRABALHO COLABORATIVO NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE): FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TEMPOS DE COVID-19 NO ESTADO DE RONDÔNIA. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 62, p. 167-185, 2021.

CUBA, Marcos Antônio. **Educação ambiental nas escolas. Educação, Cultura e Comunicação**, v. 1, n. 2, 2010.

GUIMARÃES, R. P.; FONTOURA, Y. S. dos R. da. Rio+20 ou Rio-20? Crônica de um fracasso anunciado. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v.15, n.3, p.19-39, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 10 dez.2021.

IBGE, Censo. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE**. 2021.

JUNQUEIRA, EDUARDO. **Não se pode confundir educação**. Rio De Janeiro, 2020. Disponível em: https://www.facebook.com/ejunqueira/posts/1022334567_2096526. Acesso 20 jan. 2022.

LAMIM-GUEDES, Valdir; MONTEIRO, Rafael de Araujo Arosa. **Educação Ambiental na Prática: Transversalidade da temática socioambiental**. Editora Na Raiz, 2020.

LUIGI, R.; SENHORAS, E. M. O novo Coronavírus e a importância das organizações internacionais. **Nexo Jornal**, 2020. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2020/O-novo-coronav%C3%ADrus-e-a-import%C3%A2ncia-das-organiza%C3%A7%C3%B5es-internacionais>. Acesso em: 20 Jan. 2022.

NETO, Diógenes Valdanha. **Educação ambiental no ensino formal**. Editora Senac São Paulo, 2019.

OLIVEIRA, K. J. M.; MEDEIROS, D. H. de. **Educação ambiental: abordagens teórico-metodológicas**. Encontro de Produção Científica e Tecnológica. Anais. Campo Mourão: FECILCAM/NUPEM, 2010. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/nupem/anais_v_epct/PDF/ciencias_humanas/13_OLIVEIRA_MEDEIROS.pdf>. Acesso em: 12 out. 2022.

OLIVEIRA, Marineiva Moro Campos de; PAVAN, Daiane; COSTA, Celso Paulo. **AULAS REMOTAS: NOSSAS ESTRATÉGIAS**. Seminário de Iniciação Científica e Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão, p. e25386-e25386, 2020.

PNUD, **Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento**, 2021. Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home.html>. Acesso em: 15 Dez.2021.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVEIRA, Jéssica Garcia da. Entre o desenvolvimento econômico e os debates sobre meio ambiente: a Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA) e a política estratégica de proteção ambiental no Brasil (1973-1981). **Anais do XXVIII Simpósio Nacional de História (Anpuh), Florianópolis**, p. 2019-01, 2015.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O. **Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TNC, The Nature Conservancy. **A natureza será protagonista em 2021?** Artigo de jornal, 13 de janeiro de 2021. Disponível em <https://www.tnc.org.br/conecte-se/comunicacao/artigos-e-estudos/a-natureza-sera-protagonista-em-2021/>. Acesso: em 25 Set. 2022.