

Isabel Orestes Silveira  
Cleusa Kazue Sakamoto  
Organizadoras

# Educação e Sociedade

---

Incertezas, Desafios e  
Perspectiva Histórica Internacional



  
**GINIO  
CRIADOR**

Isabel Orestes Silveira  
Cleusa Kazue Sakamoto  
Organizadoras

# Educação e Sociedade

---

Incertezas, Desafios e  
Perspectiva Histórica Internacional

  
GENIO  
CRIADOR

*Direção Editorial:* Cleusa Kazue Sakamoto  
*Revisão Textual:* Ana Paula Mariano Rodrigues  
*Diagramação:* Ricardo Bastos Smith  
*Capa:* Victor Feitosa Alves  
*Ilustração da Capa:* Isabel Orestes Silveira

*Conselho editorial:*

Dra. Cilene Victor - Univ. Metodista de São Paulo  
Dr. Marcel Mendes - Univ. Presbiteriana Mackenzie  
Dr. Miguel Mahfoud - Univ. Federal de Minas Gerais  
Dra Rosana Maria Pires Barbato Schwartz - Univ. Presbiteriana Mackenzie  
Dra. Tania Mara Marques Granato - Pontifícia Univ. Católica de Campinas

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

Angélica Ilacqua CRB-8/7057

Educação e sociedade [livro eletrônico] : incertezas, desafios e perspectiva histórica internacional / organizado por Isabel Orestes Silveira, Cleusa Kazue Sakamoto. -- São Paulo : Gênio Criador, 2023.  
2,6 Mb; ePUB

ISBN 978-85-94269-72-0 (e-book)

1. Educação 2. Educação - Brasil 3. Educação especial 4. Inovações educacionais  
5. Avaliação educacional 6. Ensino domiciliar I. Silveira, Isabel Orestes II. Sakamoto, Cleusa Kazue

23-1554

CDD 306.43

1ª edição, 2023

® **Gênio Criador Editora - 2023**

Av. Brigadeiro Faria Lima, 1616 - sala 804  
Jardim Paulistano, São Paulo - SP, 01451-001  
<<http://geniocriador.com.br>>

ISBN: 978-85-94269-72-0

# Sumário

---

Prefácio	6
Apresentação	13

## Parte I - Educação em tempos de incertezas

<b>1</b>	Avaliação no Ensino Superior e o Pensamento Complexo – Uma readequação de Modelos <i>Jose Mauricio Passos Nepomuceno</i>	16
<b>2</b>	Considerações sobre o AEE: da legalidade à realidade – Desafios atuais <i>Joice Pereira Perez</i>	27
<b>3</b>	Diálogos sobre a Educação Especial, o Direito à Educação e a Escola para Todos <i>Irineia Aparecida dos Santos Silva</i> <i>Maria Elisa Pereira Lopes</i>	37
<b>4</b>	<i>Homeschooling</i> : Uma breve discussão sobre a modalidade de ensino <i>Michelle Fadini Magalhães Paiva</i> <i>Isabel Orestes Silveira</i>	51

## Parte II - Ações educativas e grandes desafios

<b>5</b>	O Teletrabalho em contexto de Educação Infantil: (re)pensando o ensino em tempo de pandemia de Covid-19 <i>Cristiano de Jesus Andrade</i> <i>Miria Benincasa</i>	66
----------	--	----

---

---

<b>6</b>	Aulas de Língua Portuguesa no Metaverso: relato de experiência <i>Valéria Bussola Martins</i>	<b>78</b>
<b>7</b>	Educação Não-Escolar, o espaço religioso como espaço educativo para além da sala de aula – Igreja Presbiteriana do Brasil: Estudo de caso <i>Gabriel Aquino da Cruz</i>	<b>92</b>

### Parte III - Perspectivas histórica e internacional: Brasil e Chile

<b>8</b>	(Bi)Centenário da Independência do Brasil: reflexões e perspectivas em cem anos de História da Independência do Brasil entre 1922-2022 <i>Silvania Maria Portela Silva</i>	<b>105</b>
<b>9</b>	Educação brasileira da Colônia ao Ensino à Distância <i>Sílvia Lúcia Pereira Duarte</i>	<b>117</b>
<b>10</b>	Ação artística e pedagógica na Fundação Amereida/Ciudad Abierta – Chile <i>Leslye Revely dos Santos Arguello</i>	<b>126</b>

---

# Prefácio

---

## A crise na Educação no Brasil não é uma crise, é um projeto<sup>1</sup> *ma non troppo*<sup>2</sup>

Maria Aparecida de Aquino<sup>3</sup>

A frase de Darcy Ribeiro ilustra um dos textos desta coletânea inspirada e inspiradora, intitulada **Educação e Sociedade – Incertezas, Desafios e Perspectiva Histórica Internacional**, organizada por Isabel Orestes Silveira e Cleusa Kazue Sakamoto.

Como o título descortina, o tema central é a Educação, em sua relação com a Sociedade, que culmina na reflexão sobre a experiência educacional chilena, em seu décimo e último capítulo (“Ação artística e pedagógica na Fundação Amereida/Ciudad Abierta – Chile”), elaborado por Leslye Revely. Trata-se de uma experiência desafiadora de construção coletiva com a participação de professores necessariamente incluídos na comunidade, atuando como mediadores na interação com o público, reunindo Arte, Poesia e ancestralidade.

Diversos aspectos e experiências são relatados na obra e a apresentação de múltiplas realidades educacionais, é interrompida por um capítulo diferenciado (capítulo 8) em que Sylvania Maria Portela Silva se propõe debater a temática das comemorações do Bicentenário da Independência do Brasil, porém apontando para a realidade de seu centenário em 1922, particularmente com as atividades da Semana de Arte Moderna. Esta é a proposta central do capítulo oitavo: “(Bi)Centenário da Independência do Brasil: Reflexões e perspectivas em cem anos de História da Independência do Brasil entre 1922-2022”.

---

1 Frase proferida por Darcy Ribeiro, em 1977, num Congresso da SBPC, em uma palestra que intitulou “Sobre o Óbvio”.

2 Com origem na expressão musical italiana “Allegro ma non troppo”, utilizada pelo compositor Antonio Vivaldi, para descrever o andamento de sua obra “As quatro estações”, composta em 1723. Referia-se a um andamento musical alegre (rápido), mas não muito. Aqui utilizo o termo para expressar uma posição “não muito” negativa em relação aos rumos da Educação Brasileira.

3 Professora da Pós-Graduação do Departamento de História, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP). Mestrado e Doutorado pela FFLCH/USP. Pós-doutorado pela UFSCar. Autora de **Censura, Imprensa, Estado Autoritário (1968-1978)**. Bauru, Edusc, 1999 e de **Bons Tempos, Hein?** São Paulo, Todas as Musas, 2022.

---

No início da publicação encontra-se uma reflexão de José Maurício Passos Nepomuceno sobre os dilemas da Avaliação no Ensino Superior, tomando por base o pensamento do pensador francês Edgar Morin, principalmente em suas considerações sobre a necessidade de saberes interdisciplinares e da noção de totalidade para se alcançar o pensamento complexo. O autor, em seu texto “Avaliação no Ensino Superior e o Pensamento Complexo – Uma readequação de Modelos” realiza uma crítica à Reforma do Ensino Superior de inspiração neoliberal promovida durante os governos de Fernando Henrique Cardoso, que gerou, segundo ele, uma mentalidade e uma prática de “aprovar” o próprio conhecimento pelos padrões de mercado, com base nas “avaliações” das Universidades.

Capítulo este particularmente instigante. Todos nós, com carreira universitária duramente construída, passamos pelo pesadelo das “avaliações” que tinham o condão de decidir os rumos das instituições a que pertencíamos e os nossos próprios destinos. Nepomuceno nos coloca frente às dificuldades de fugir desse modelo e construir uma nova realidade para a Avaliação do Ensino Superior. Aponta, baseando-se em Morin, para a necessidade de não cair na armadilha da simplificação. Para tanto, destaca a metáfora do “nó Górdio” em que Alexandre, o Grande “resolvendo” os problemas aparentemente insolúveis da sucessão na Frígia, simplesmente corta o nó Górdio.

Apelando para Morin, o autor observa que problemas complexos “exigem estratégias complexas” e que, portanto, não podemos cometer o erro de “mutilar o conhecimento” apenas cortando o nó Górdio. A saída estaria em avaliações “holísticas, interdisciplinares e transdisciplinares”, valorizando a complexidade humana em sua “natural inclinação para saber o todo”.

Os capítulos 2 e 3 se dedicam ao pensar a realidade da chamada Educação Especial e de como atingir uma escola para todos que é o objetivo a ser alcançado. Ou seja, como ser inclusivo com os diferentes. Como adequar escolas e professores para receber no mesmo espaço as pessoas “com deficiência”, bem como os considerados “superdotados”?

No capítulo 2 – um dos pontos altos da coletânea – “Considerações sobre o AEE – Atendimento Educacional Especializado -: da legalidade à realidade – Desafios atuais” – Joice Pereira Perez pontua com muita clareza um histórico da Educação Especial no Brasil, desde os seus primórdios, em meados do século XIX, até a atualidade.

---

---

A autora observa que, em 2008, com a legislação da Política Nacional da Educação Inclusiva, estabeleceu-se o oferecimento do AEE, preferencialmente nas escolas comuns com as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Porém, problemas surgiram com o aumento muito grande de matrículas de estudantes com deficiências em unidades educacionais e, ao mesmo tempo, a ausência de uma avaliação do processo escolar nessas unidades. Ao lado disso, dificuldades de atendimento dos alunos em horários diferentes das salas de aula comuns, número insuficiente de SRMs, ausência de apoio de serviços de saúde ou assistência social, precariedade dos materiais específicos para os profissionais envolvidos.

Joice Perez aponta para a necessidade de se superar a concepção de “deficiência” ainda presente, para a premência da ampliação do acesso às escolas comuns, enfatizando ações preventivas e não exclusivamente remediativas.

No capítulo 3 – “Diálogos sobre a Educação Especial, o Direito à Educação e a Escola para Todos” – Irineia Aparecida dos Santos Silva e Maria Elisa Pereira Lopes propõem uma reflexão sobre a inclusão e sua prática, buscando a partir da década de 1930 quando, segundo as autoras, a sociedade civil começa a se organizar em associações preocupadas com o problema da deficiência.

As autoras abordam então as reflexões de Anísio Teixeira, seus posicionamentos favoráveis a uma escola pública e gratuita de fácil acesso a todos, sua ênfase na igualdade política dos indivíduos que lhes garantiriam igualdade de oportunidades. Observam, entretanto, que, apesar da evolução na atualidade, de uma legislação que contempla a necessidade de assegurar sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis, ainda persiste o pensamento dos que defendem uma escola para poucos, segregadora. Afirmam: “*É preciso que o educador acredite que todo estudante tem potencial de aprender e, compreender que alguns irão necessitar de estratégias ou flexibilizações curriculares realizadas para que acesse o currículo de forma integral*”.

O Capítulo 4 remete a um debate candente na contemporaneidade, particularmente, no que se refere às dificuldades enfrentadas durante a pandemia da Covid 19: a opção de famílias pelo *Homeschooling*, a “Educação Familiar” ou “Educação em Casa”. No texto “*Homeschooling: Uma breve discussão sobre a modalidade de ensino*”, Michelle Fadini Magalhães Paiva e Isabel Orestes Silveira, apresentam uma pesquisa realizada com uma pequena e dirigida amostra de 5 famílias que adotaram a metodologia. Todas se colocam como “famílias cristãs” preocupadas com uma “ideologização” que teriam observado na educação escolar. Trabalham com a metodologia estadunidense *Classical Conversation*, baseada na

---

---

fundamentação “*clássica, cristã e comunidade*”. Para contrapor à experiência dessas famílias, selecionaram um outro grupo de 5 famílias também cristãs, mas que se opõem a esse tipo de ensino.

A se destacar na experiência: a preocupação com posicionamentos opostos, tanto favoráveis como contrários ao *Homeschooling* e o fato de que a realização do trabalho representa um estímulo a novas pesquisas relacionadas com a temática que não pode ser negligenciada na contemporaneidade. Observe-se que o texto destaca que se encontra em discussão no Congresso Nacional uma proposta de lei bastante ampla para inclusão da modalidade de “Educação Familiar”.

Cristiano de Jesus Andrade e Miria Benincasa, no texto “O Teletrabalho em contexto de Educação Infantil: (re)pensando o ensino em tempo de pandemia de Covid-19” (capítulo 5), destacam as dificuldades para o Ensino durante o período de desenvolvimento da Covid-19. Apontam para a importância da utilização de atividades remotas como forma de substituição das atividades presenciais, o que foi autorizado para as instituições de ensino públicas e privadas pela portaria número 343 (17/03/2020) do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Deste modo destacam a utilização do teletrabalho e suas dificuldades na modalidade de Educação Infantil no período.

A pesquisa trabalha com estudos bibliográficos publicados durante a pandemia (2020, 2021, 2022) e com autores considerados por eles “clássicos” na literatura do tema. Além de destacar a contribuição da tecnologia para a Educação enfatizam os desafios colocados no período aos profissionais de Educação Infantil, influenciando a aprendizagem e estimulando a utilização de novas estratégias.

É fundamental o destaque dos autores trabalhados voltado para o (re)pensar de estratégias para o Ensino em momentos de crise, com a utilização do teletrabalho, uma estratégia, constantemente, a nosso dispor, mas ainda subutilizada. O texto consiste num alerta bem-intencionado para os problemas decorrentes como a preparação dos profissionais para esse tipo de atuação, bem como para a necessária reflexão de como lidar com os aprendentes que carecem de condições materiais mínimas que podem impossibilitar o uso dessas estratégias tão necessárias na realidade atual.

Um desafio contemporâneo é o que apresenta o capítulo 6 – “Aulas de Língua Portuguesa no Metaverso – Relato de Experiência” – onde Valéria Bussola Martins discute o trabalho em Metaverso, um ambiente virtual que convive com

---

---

avatares apresentando uma adaptação do Ensino às novas estratégias, oferecidas pelo avanço tecnológico, adequadas ao estudo de Língua Portuguesa e Literatura.

O texto coloca ao leitor a necessidade de se inteirar sobre os novos recursos à disposição, como “transições e *hiperlinks*”, bem como e, principalmente, com o *Roblox*. O *Roblox*, uma plataforma de *games* 3D, gratuita, permite aos usuários jogar produções de outras pessoas e, também, criar as suas próprias. Foi escolhido pela autora para a experiência nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio numa escola da rede pública da cidade de São Paulo.

Segundo a autora a experiência foi muito bem-sucedida, havendo a oportunidade de revisar os conteúdos de forma bastante agradável, com a utilização de músicas, o que tornou a aprendizagem muito atrativa. O trabalho comprovou que os *games* podem ser utilizados para entretenimento, mas podem ser auxiliares poderosos no processo de formação dos alunos, desenvolvendo a relação entre teoria e prática e potencializando o caráter coletivo da aprendizagem, além de estreitar a distância entre o universo dos educandos e o ambiente escolar.

Experiências com a Educação-Não-Formal conduzida por Igrejas evangélicas é a proposta do capítulo 7 – “Educação Não-Escolar: O Espaço Religioso como Espaço Educativo para além da escola” – elaborado por Gabriel Aquino da Cruz.

Para a realização de sua proposta o autor empreende um histórico da introdução da Igreja Presbiteriana no Brasil, a partir do século XIX, já com a ênfase na importância dada ao ensino para a formação e transformação do indivíduo. Assim, se notabiliza pela criação de escolas, como a Escola Americana – atual Colégio Presbiteriano Mackenzie – e a Escola Bíblica Dominical, um espaço de Educação-Não-Formal.

A experiência de Escola Bíblica Dominical no Brasil se dá a partir de Petrópolis (RJ) com um trabalho desenvolvido pelo casal Robert e Sarah Kalley que fundam a primeira escola em 1855. A partir dessa primeira experiência as Escolas Dominicais floresceram no país, sempre voltadas para o ensino e aplicação dos princípios e valores baseados na Bíblia Sagrada pensando-se nos excluídos. Ao lado desses ensinamentos são realizadas atividades para o aprendizado da alfabetização e letramento, ensino de línguas, reforço escolar, atividades artísticas e culturais.

Finalizando, Gabriel Aquino da Cruz situa duas experiências realizadas no Brasil, uma na Paraíba (PB) e outra no Rio de Janeiro (RJ), observando que essas escolas têm contribuído tanto para o desenvolvimento humano como para o estreitamento das desigualdades sociais com o seu trabalho com os menos favorecidos.

---

---

Encerrando nossas considerações, no capítulo 9 – “Educação brasileira da Colônia ao Ensino à Distância” –, Sílvia Lúcia Pereira Duarte, parte de uma abordagem ambiciosa, ou seja, trabalhar as características da Educação brasileira, desde a colonização até os dias atuais.

A autora destaca o papel educacional dos jesuítas da Companhia de Jesus, durante o período colonial. Porém, observa que essa atividade fica comprometida com a expulsão dos religiosos da Companhia de Jesus. Tal fato ocorreu, em 1759, no reinado de José I, sob os auspícios de seu secretário, o poderoso Marquês de Pombal. A preocupação da Coroa Portuguesa era com a autonomia dos jesuítas que atuavam livremente na Colônia, sem controle governamental.

A questão central é que Portugal não incentivava a Educação no Brasil, uma vez que se preocupava com o desenvolvimento intelectual da colônia que poderia ampliar eventuais descontentamentos e questionamentos da administração metropolitana. Somente com a chegada da Família Real no Brasil (1808) esse panorama se modifica com a implantação de escolas (Medicina) e academias (Naval e Militar) e da Biblioteca Real. Porém, enquanto na América Espanhola desenvolveram-se Universidades desde o século XVI, no Brasil, a primeira Universidade – a Universidade do Rio de Janeiro – surge somente em 1920, na fase final da chamada Primeira República (1889-1930).

Durante a Ditadura Vargas (1930-1945), em 1942, ocorre a chamada Reforma Capanema do Ensino que estabelece para o, hoje, Ensino Médio, a divisão em Curso Clássico e Científico que, embora em campos de conhecimento distintos, voltavam-se para a preparação para o ingresso no Ensino Superior. A “pá de cal” no Ensino Médio público deu-se com a Ditadura Militar (1964-1985) que generalizou o Ensino Profissionalizante para a modalidade. Resultado: nem técnico – não havia sequer profissionais para ministrarem as disciplinas – nem voltado para o acesso à Universidade.

Na atualidade, com o desenvolvimento tecnológico e, devido à pandemia, com as necessidades de uma Educação fora das escolas, cresceu o estímulo ao Ensino à Distância que, segundo a autora, pode representar uma volta ao tecnicismo e a diminuição da prioridade aos cursos de Ciências Sociais e Humanas. Isso motiva referência à frase, que dá título a este texto, de Darcy Ribeiro (1922-1997): *“A crise na Educação no Brasil não é uma crise, é um projeto”*.

---

---

Porém, retomando o título deste Prefácio, queremos acrescentar à consideração negativa de Darcy Ribeiro – que era essencialmente um otimista – o *ma non troppo*, ou seja, crise da Educação sim, mas não muito.

Quanto mais não fosse, só a emergência deste trabalho **Educação e Sociedade – Incertezas, Desafios e Perspectiva Histórica Internacional**, neste momento de tantos e necessários debates, traz à tona a temática educacional com toda a força. Ela é o pano de fundo dos capítulos deste estudo magistral que se propõe e consegue debater as mais diferentes realidades que cercam a Educação Brasileira, propondo para todas elas as alternativas possíveis de uma realização a contento em futuro próximo no Brasil que é o objetivo de todos nós.

# Apresentação

---

O mundo está em intensa mudança e exige coragem para uma análise ampla e comprometida com valores, para se buscar soluções adequadas. A ação educativa é o cenário de construção primordial das sociedades. A atualidade traz desafios de natureza crítica e o futuro convoca uma empreitada social de magnitude extraordinária. Necessitamos colocar em discussão a construção de uma sociedade digna para todos. A obra convida a abordar os paradigmas da Educação e suas práticas atuais para a construção da sociedade do futuro; dividida em três partes, o conteúdo percorre incertezas, grandes desafios e as perspectivas histórica e internacional.

A Parte I - *Educação em tempos de incertezas* apresenta três capítulos. O primeiro de José Mauricio Passos Nepomuceno cujo título abre discussões sobre a necessidade de repensar algumas propostas referentes à Educação em nível superior, uma vez que os paradigmas avaliativos são questionados e passam a exigir cada vez mais, uma atitude docente reflexiva no que se refere a sua prática. Joice Pereira Perez, autora do segundo capítulo, sensibiliza o leitor e o desperta para a necessidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE), evidenciando o direito legal dos alunos com necessidades especiais. Na sequência, o capítulo 3 de Irineia Aparecida dos Santos Silva e Maria Elisa Pereira Lopes, trazem discussões pertinentes em direção ao fortalecimento e aos avanços na garantia do direito à Educação de qualidade para todos. Para concluir este segmento, o capítulo 4 sobre *Homeschooling* de Michelle Fadini Magalhães Paiva e Isabel Orestes Silveira discute essa modalidade de ensino no contexto brasileiro.

A Parte II – *Ações Educativas e grandes desafios* convoca a potência reflexiva do leitor para a consciência crítica do cenário educativo. Assim, reúne três capítulos iniciando com aquele de autoria de Cristiano de Jesus Andrade juntamente com Míria Benincasa no capítulo 5, que observam o desafio do teletrabalho no contexto da pandemia de Covid-19, sinalizando para a possibilidade de criar condições necessárias para a realização de propostas laborais de qualidade e aprendizado significativo no Ensino Infantil. O capítulo 6 de Valéria Bussola Martins aborda o espaço educativo evidenciando o metaverso como pauta atual nas reflexões atuais e relata a experiência no ensino e aprendizado da Língua Portuguesa. Passando das possibilidades de espaços virtuais para outros territórios, no próximo capítulo, de número 7, encontramos de autoria de Gabriel Aquino da Cruz a importância

---

de se estudar a relevância dos espaços não escolares para o processo de formação do cidadão e o seu exercício nos âmbitos da sociedade a que pertença. Tais textos ampliam a visão sobre o desenvolvimento social e os lugares possíveis em que a Educação acontece de maneira a potencializar a formação de cidadãos ativos.

A Parte III - *Perspectivas histórica e internacional: Brasil e Chile* tecem considerações históricas sobre a Educação brasileira e traz uma análise de experiência no Chile. Sylvania Maria Portela Silva, no capítulo 8 ao enfatizar a importância da Independência do país, percorre memórias sobre as ações passadas, as quais estabelecem uma dialética entre a tradição e a modernidade. O capítulo 9 de Sílvia Lúcia Pereira Duarte corrobora com a visão sobre os desafios e impasses enfrentados pela Educação brasileira da Colônia ao Ensino à Distância. Para concluir, o capítulo 10 de Leslye Revely aborda a escrita histórica chilena ao colocar em evidência a ação artística e pedagógica na Fundação Amereida/Ciudad Abierta naquele país.

O livro descortina aspectos cruciais da sociedade, debatendo a Educação e seus desafios. Sendo assim, poderá servir de inspiração a discussões férteis que abram caminhos a novas ideias e propostas de aplicação, neste vasto e incomparável terreno em que a sociedade se enraíza, que é a Educação.

As Organizadoras

PARTE

I

EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE  
INCERTEZAS

---

## Avaliação no Ensino Superior e o Pensamento Complexo – Uma readequação de Modelos

José Maurício Passos Nepomuceno<sup>4</sup>

### Introdução

A origem deste artigo é a reflexão a partir da contribuição de Edgar Morin, quando problematizou o ser humano em sua complexidade existencial, particularmente observando as interações da realidade multifacetada do seu aprendizado, questão que ainda mais se agrava naquilo que chamou Morin de “era planetária” (MORIN, 2013, p. 65). Sua provocação nos leva ao centro da questão hora apresentada: sendo o homem um ser complexo, que aprende de forma complexa, faz-se necessária, uma mudança sobre o processo de aferição deste conhecimento? Em outras palavras, olhando para uma Educação que visa este novo século planetário, não devemos conceber um modelo avaliativo igualmente complexo?

Evidentemente, a premissa que se mostra o fio de choque desta reflexão é que os modelos de avaliação praticados em sala de aula, mesmo quando as técnicas de aula se pretendem mais ousadas e contemporâneas, ainda esbarram, em sua maioria, no fracionamento do conhecimento, perdendo a importante e significativa disposição de “avaliar para consolidar conhecimento em sua complexidade”.

Naturalmente, como o leito de um pequeno córrego que se encaminha a um rio mais caudaloso, para lá desaguar, este ponto nos levará a um segundo momento quando consideramos que esse novo paradigma avaliativo passará necessariamente pela interdisciplinaridade do processo avaliativo. Em particular na construção dos saberes em nível superior, quando se pretende despertar mentes mais aptas aos desafios da contemporaneidade, com suas peculiaridades tecnológicas e plurais, visando, majoritariamente, um profissional para o mercado de trabalho, que seja capaz de atuar de forma holística no que diz respeito a deter as ferramentas

---

<sup>4</sup> Doutorando no Programa de Pós-graduação “Educação, Arte e História da Cultura” da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Mestre em Ciências da Religião, graduado em Teologia – e-mail: jose.nepomuceno@mackenzie.br

---

próprias para o exercício de suas tarefas profissionais, atuando de forma a desenvolver soluções mais adaptativas para as diversificadas realidades.

Desembocando em um oceano de novas perguntas, essa reflexão nos leva à questão fundamental: o quê e para quê queremos avaliar? Assim, abre-se a discussão sobre os objetivos e objetos da avaliação servindo ao propósito maior de uma Educação que nos permita construir um conhecimento aferido que se embase na virtude de saber e conhecer o todo e a parte em uma unidade auto-reversa-sempre.

Tomemos, por exemplo, a dificuldade de conceber o problema da relação entre o todo e a parte. Pascal já havia dito que todas as coisas estavam ligadas umas às outras, que era impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, assim conhecer o todo sem conhecer as partes. Para ele, o conhecimento era um vaivém permanente do todo às partes, que escapava à alternativa estúpida que opõe os conhecimentos particulares não religados entre si ao conhecimento global, oco e vago (MORIN, 2013, p. 66-67).

Indo um pouco além da possibilidade de alcance das ideias de Morin (2013), devemos pensar em forma particular na complexidade que se apresenta o fato de falarmos em Educação e Avaliação dentro sistema educacional brasileiro. Afinal, as especificidades sociais, étnicas, culturais etc., que tanto evidenciam ainda, maiores complexidades humanas, fazem do educando brasileiro um desafio ainda mais absoluto.

### **A reforma da Educação Superior, a complexidade e os sistemas**

As linhas mestras da Reforma da Educação Superior no Brasil remonta aos esforços do governo Fernando Henrique Cardoso, atrelando a Reforma da Educação e do Estado na conjunção dos trabalhos do Ministério da Educação (MEC) e do Ministério da Administração e da Reforma do Estado (MARE). Organismos internacionais como FMI, BIRD/BM, BID e outros, foram ouvidos neste empreendimento reformista e, a implantação de um projeto neoliberal para a nação foi adotado como um norte para a construção da nova plataforma de Educação brasileira.

Na proposta brasileira, àquela altura, a lógica é que o país precisava assegurar as condições econômicas, com aumento da poupança pública, conquista de uma condição de empregabilidade plena, reforma da Previdência como base de

---

---

estabilidade do gasto público, enxugamento do Estado por meio de privatizações (SGUISSARDI, 1997, p. 09).

O plano Bresser, como ficou conhecido este chamado projeto neoliberal, intuíva que, havendo um país economicamente mais estável, haveria condições mais favoráveis para o fomento da Educação. No entanto, a Educação estava participando deste projeto de estabilidade econômica, oferecendo-se como recurso para a preparação de novos profissionais para este novo país. Assim, evidentemente, simplificando a nossa conclusão sobre este período, a Educação estava a serviço deste novo projeto e o Ensino Superior, particularmente, tornou-se o carro chefe deste desafio.

A Reforma Administrativa vai permitir a modernização da máquina do Governo Federal, Estadual e Municipal, fazendo com que os serviços de saúde, educação e segurança sejam mais eficientes [...]. O caminho do desenvolvimento brasileiro precisa de reformas. Com elas, cada um vai poder cumprir o seu papel no futuro do país (FOLHA DE SÃO PAULO, 08/04/1996).

O governo brasileiro vem lidando com a questão da Reforma do Ensino Superior Brasileiro (ESB) mais detidamente, desde o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC). Uma proposta concreta desta reforma tramitou em 1995 e levantou uma discussão sobre as bases fundamentais deste projeto educacional brasileiro.

O Dr. João dos Reis Silva Junior, discutindo este projeto de reforma do ESB, levanta o tema da Epistemologia desta reforma e pontua que o governo brasileiro legisla sobre Educação numa matriz conceitual econômica e social. Diz o professor Silva Junior, que a nova ordem internacional, na tentativa de substituir o modelo fordista de sociedade, que engessava os meios de produção por um novo modelo mais flexível, que melhor se adequa à nova mentalidade neoliberal da Economia mundial, é o eixo condutor do processo de busca de uma nova Educação Superior, que visa a porta de entrada para o novo mercado de trabalho, baseado nas novas demandas socioeconômicas e não conceitualmente em uma nova visão de Educação.

Estas profundas modificações na ESB têm um viés administrativo bastante explícito: a racionalização gerencial do sistema de ensino superior para possibilitar um “atendimento com melhor eficiência e qualidade ao cidadão brasileiro”.

---

Ressalte-se que todo o discurso e argumento pró-reforma do Estado e da educação superior tem-se orientado por este eixo – administrativo racionalizador. No entanto, precisamos atentar para a conjuntura, vivida pelo país, de transição para outro regime de acumulação capitalista, acompanhando a tendência atual dos países centricos. Verifica-se, quase universalmente, pois, uma ruptura de diversas formas de organização da vida humana no âmbito material e no âmbito simbólico-cultural (SGUISSARDI, 1997, p. 36-37).

Portanto, desde o princípio, o pensamento reformista do ESB atua em um viés de uma estranha ênfase epistêmica, quanto às razões para o trato e mudança do processo de ensinoaprendizagem dos valores profissionais para a sociedade brasileira. A ideologização do Ensino Superior causa-lhe uma profunda crise intelectual.

Em que pese as críticas que se pode fazer ao projeto do governo FHC quanto à posição de subserviência da Educação ao projeto econômico, ele parte de um princípio inexorável da sobrevivência humana, que reside no simples fato de que, o homem que se educa, antes de fazê-lo busca comer, morar e sobreviver.

Não obstante a urgente necessidade de refletir e propor caminhos que nos levem a um futuro desejado e mais promissor para todas as populações, em particular as mais debilitadas em suas condições existenciais, há um gargalo ainda mais urgente que se materializa nas realidades a serem vividas no dia a dia de todos que já se encontram no processo de construção de suas identidades e vidas. Todos precisam continuar seu projeto de sobrevivência, o que depreende para o Brasil um desafio de gerar uma nova Educação que lide com as heranças recebidas, o presente debilitado e um desejo futuro de país.

Uma vez delineado o projeto educacional brasileiro, tornando a Educação um braço servidor de um projeto de desenvolvimento econômico, o Ensino Superior (ES) passou a focar suas atividades na formação profissional, o que contamina a mentalidade geral das diversas Instituições de Ensino Superior (IES), que proliferaram no país com enfoque em produção de mão-de-obra para o novo país.

Educação como instrumento de aceleração do desenvolvimento, Universidade a serviço da produção prioritária, criação de condições racionais para a administração da Universidade, Universidade funcionando como empresa privada – com máximo rendimento e o mínimo investimento [...] as questões educacionais foram traduzidas em termos de custos e benefícios. E houve uma grande disseminação deste modo de pensar (SGUISSARDI, 1997, p. 48).

---

---

A avaliação destas mesmas instituições e seus graduandos passou a ser o indicador qualitativo procurado para a contratação deste profissional, bem aprovado, em instituição bem avaliada. As avaliações, portanto, exercem, dentro desse mecanismo, o poder de “aprovar” e “validar” o conhecimento adquirido, qualificando os aprendentes, segundo os padrões do mercado, e possibilitando-lhes seguir em seus projetos de vida e sobrevivência.

Assim, problematizada a questão da subserviência da Educação à estabilidade econômica, perguntamo-nos, como vencer essa herança e equilibrar a presente necessidade de sobrevivência com um projeto novo de Educação que prepara este aprendente a atuar com competências mais holísticas?

Morin (2013) em seu trabalho para a UNESCO em que trata de uma reflexão sobre a Educação para o século XXI, concluiu que há sete “buracos negros”, em todo o sistema educacional, o que ficou conhecido como o seu esquema dos “Sete Saberes Necessários”. São eles: o reconhecimento da precariedade do conhecimento; a pertinência do conhecimento; a questão da identidade humana (condição humana); a alteridade da compreensão; a temporalidade das certezas; a tecnologia da era planetária e a antropoética, que se trata de uma visão ética centrada na coletividade humana.

Estes “buracos”, segundo Morin (2013), devem nos nortear em uma direção diferente, sempre que notarmos que a Educação passou a ser escravizada, sendo necessário um ponto de inflexão que permita, por analogia, fazer o peixe sair da água e percebê-la.

Se, em algum lugar, se tivesse a audácia e a coragem de começar a fazer a reforma do ensino, fundada nesses núcleos de conhecimento [Sete Saberes], talvez algumas esperanças pudessem existir. Creio que esta reforma requer um pensamento que religue, um pensamento complexo, pois não se pode reformar o sistema de educação sem, previamente, ter reformado os espíritos e vice-versa. “Quem educará os educadores”, a grande pergunta feita por Marx em “A Ideologia Alemã”, ainda se encontra sem resposta. Seria necessário que eles se educassem a si próprios, embora não tenham muita vontade de fazê-lo. Seria necessário também, que identificassem as necessidades existentes na sociedade. Esperemos que as circunstâncias façam amadurecer estes problemas e que, talvez, assistamos a uma possibilidade de regeneração (MORIN, 2013, p. 109).

Retomando o entrelaçamento entre reforma do ensino, complexidade e avaliação, o Brasil se reconstrói dentro de uma perspectiva ainda mais complexa

---

---

que aquela encontrada no lançamento dos projetos de FHC. Os governos Lula, Dilma-Temer e Bolsonaro, produziram uma massa crítica política, que se conturbou em uma complexidade de polarização ainda maior, o que faz a Educação gravitar entre a forte plataforma de força governamental, grandemente aplicada nos governos da esquerda petista, sobretudo, e a intensificada onda neoliberal conservadora do bolsonarismo.

Essa encruzilhada produzida entre a polarização aguçada das agendas mais estatizantes e neoliberais, ainda mantém a Educação a serviço de suas propostas econômicas e políticas, gerando problemáticas para o desenvolvimento dos saberes necessários para atingirmos a maturidade da complexidade. Continuamos fracionando o homem e privilegiando alguns dos seus aspectos para a sobrevivência em detrimento de outros.

### **Avaliação complexa, ponto disruptivo no Projeto Educacional**

A reflexão sobre o futuro da Educação nos conduziria a um caminho sem volta para um novo modelo educacional, que considerasse e aplicasse os dados das interrelações, intersecções, mutualidades e dinâmicas interdisciplinares e transdisciplinares do aprendizado e conteúdo, bem como trataria essas questões práticas do dia a dia da sobrevivência e a necessidade de lidar com a herança recebida, o presente desequilibrado e a esperança de um futuro melhor.

Devemos considerar que é necessário repensar o projeto de educar as novas gerações, pelo simples fato de que chegamos a encruzilhadas que apenas revelam que nosso projeto educacional falhou e falha em produzir um mundo mais equânime em suas oportunidades e desenvolvimento.

Diante da grande complexidade que é a problemática dos próprios caminhos e propósitos do sistema de Educação das futuras gerações e de sua atual busca de sobrevivência, em particular nas realidades brasileiras, discutimos caminhos para um novo pensar sobre o processo avaliativo, que permita uma nova Educação que emergja para produzir aprendentes que contemplem em seus conhecimentos, as nuances das realidades humanas.

A Avaliação deve ser vista como ponto de partida ou de chegada do processo educacional? Como na arte retórica, se enfatiza que a construção do discurso segue como caminho argumentativo as conclusões a que se quer chegar, assim no processo educacional, a Avaliação é fator direcionador para o modelo educacional proposto. Esse fato já se constata, pois, em geral, as IES procuram organizar seus

---

---

planos de ensino, suas ementas e todos os documentos pedagógicos, visando promover condições para que a instituição atinja níveis de classificação e qualificação de acordo com as premissas propostas pelos órgãos avaliadores.

Quando construirmos uma ideia de Avaliação que indique fatores de interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, humanidades, saberes complexos da Cultura local e outros aspectos componentes na identidade humana, estaremos prontos para direcionar também o ensino para a valorização destes aspectos de diversidade, complementaridade e complexidades dos saberes.

As Avaliações, via-de-regra, consagram o direito dos sujeitos de prosseguir no jogo da vida, com novas armas para a sua caçada pela sobrevivência, em particular o seu ingresso em um mercado de trabalho mais qualificado. Estes processos de Avaliação devem ser repensados e preparados para questionar e averiguar o que se constrói ao longo do trajeto educacional, em particular no âmbito do ensino superior, a fim de entregar ao próximo passo da vida, um aluno capaz de constituir uma nova sociedade, que interrelaciona os conhecimentos e se dispõe a prestigiar novos saberes distintos dos seus, em um amplo espectro de coerências ampliadas sobre os saberes.

Desta forma, estaria a Educação entregando ao mercado de trabalho os “peixes capazes de sair do aquário”, ou aquela condição disruptiva como propôs Morin (2013) dos “educadores, educando a si mesmos”. Edgar Morin e tantos outros apontam ao problema patológico do conhecimento humano que sempre nos direciona aos doutrinanismos e dogmatismos, que parecem nos privar da possibilidade da multiplicidade e até da simplicidade do conhecimento e desta condição disruptiva, mencionada acima.

A antiga patologia do pensamento dava uma vida independente aos mitos e aos deuses que criava. A patologia moderna da mente está na hiper simplificação que não deixa ver a complexidade do real. A patologia da ideia está no idealismo, onde a ideia oculta a realidade que ela tem por missão traduzir e assumir como a única real. A doença da teoria está no doutrinarmos e no dogmatismo que fecham a teoria nela mesma e a enrijecem. A patologia da razão é a racionalização que encerra o real num sistema de ideias coerente, mas parcial e unilateral e que não sabe que uma parte do real é irracionalizável, nem que a racionalidade tem por missão dialogar com o irracionalizável (MORIN, 2005, p.15).

Uma discussão oportuna se levantou com Friedrich Schleiermacher (1999), que revolucionou a ideia de uma hermenêutica mais abrangente, em que os

---

---

recursos da interpretação das ciências do espírito, que não poderiam ser regidas pelas normativas interpretativas das Ciências matemáticas. A ideia de Schleiermacher (1999) é que o ser humano, como ser histórico, propõe o seu pensar em constante dialética com sua realidade histórica e intelectual transhistórica, o que implica em dizer que o homem é, ao mesmo tempo, produto de seu próprio contexto histórico e de uma história mental, exterior a ele, contudo, por ele assumida como própria. Assim, podemos dizer que para Schleiermacher (1999) o problema da interpretação não se limita a uma leitura do texto e a compreensão do mesmo por regras tais como, a sintática, semântica etc., mas que o mesmo carece de uma reconstrução histórica do contexto ao qual o texto pertence.

Mas cada obra é também um particular como ato de seu autor e forma, com as outras de suas ações, o todo de sua vida; e, portanto, deve ser compreendida a partir da totalidade de suas ações, naturalmente segundo a medida de sua influência sobre ela e sua semelhança com ela, sobre outra referência, isto é, a pessoal (SCHLEIERMACHER, 1999, p. 53).

Wilhelm Dilthey (1833-1911) coloca a hermenêutica de Schleiermacher (1999) como fundamento geral das Ciências Humanas (Ciências do espírito no linguajar de Dilthey), contra a ideia geral de que há um método único para interpretação cartesiana e moderna, fortemente amparado no racionalismo das Ciências naturais experimentais. O que aqui observamos, levantado por Schleiermacher (1999), é que o ser humano, e o pensamento dele decorrente, são complexos e impossíveis de serem interpretados sem a consideração específica destas complexidades de interações.

Morin (2005) contesta a ideia de simplificação como método para todas as Ciências, quando este método pretende ser adaptado a todas as condições de conhecimento igualmente. Ele nos adverte que a própria ideia do universo, conforme discutida ao longo do século XX, parece nos levar à contestação deste paradigma positivista cientificista. Ele diz que a ordem e a desordem do universo se complementam, num processo em que vida e morte interagem para que uma explique e qualifique a outra. Assim, ele toma como exemplo a comparação entre a existência biológica e a existência física dos seres.

A ordem biológica é uma ordem mais desenvolvida que a ordem física: é uma ordem que se desenvolveu com a vida. Ao mesmo tempo, o mundo da vida

---

---

comporta e tolera muito mais desordens que o mundo da física. Dizendo de outro modo, a desordem e a ordem ampliam-se no seio de uma organização que se complexifica (MORIN, 2005, p. 63).

Ainda sobre o aparente paradoxo da simplificação e da complexidade, Morin (2005) toca em outro ponto: a aparente simplicidade das ações. Para tal, ele ilustra o seu pensamento com a folclórica história de Alexandre e o nó górdio (MORIN, 2005, p. 79). A lenda grega diz que o rei da Frígia morreu e não deixou herdeiros diretos, assim, a sua substituição coube ao Oráculo que estabeleceu a regra: o próximo rei seria aquele que chegasse até a cidade conduzido em um carro de bois. Um camponês, de nome Górdio, chegou à cidade, trazendo suas mercadorias em carro de boi e, por isso, foi proclamado Rei da Frígia. Para que ninguém esquecesse o seu feito, Górdio amarrou seu carro de bois a uma coluna do templo Zeus, este nó, conhecido como “Nó Górdio” era impossível de desatar. Górdio morreu e seu herdeiro Midas, assumiu o trono, porém, quando Midas morreu, não deixou herdeiros naturais ao trono e o Oráculo teve de novamente estabelecer o pré-requisito da substituição do rei e disse: Aquele que desatar o nó dado por Górdio será o novo rei da Frígia e de toda a Ásia Menor. Quando Alexandre, o Grande, com seus exércitos chegaram à Frígia, foi ao Templo e, intrigado com a lenda tomou a sua espada e cortou o Nó Górdio.

Morin discute essa afirmação decorrente desta história: simplifique as coisas e resolva complexos problemas. Propondo que as ações simples, são apenas capazes de resolver problemas simples. Pois, problemas complexos, exigem estratégias complexas (MORIN, 2005, p. 83). No caso da História atribuída a Alexandre, ela exemplifica como a ação simples pode ser mutiladora da realidade.

A complexidade situa-se num ponto de partida para uma ação mais rica, menos mutiladora. Acredito, profundamente que quanto menos um pensamento foi mutilador, menos ele mutilará os seres humanos. É preciso lembrar-se dos estragos que os pontos de vista simplificadores têm feito, não apenas no mundo intelectual, mas na vida. Milhões de seres sofrem os resultados dos efeitos do pensamento fragmentado e unidimensional (MORIN, 2005, p. 83).

Evidentemente, podemos e devemos considerar que a complexidade nos remete a pensar que o ser humano desenvolve o seu pensamento e conhecimento a partir de um conjunto de ações que, quando ignoradas, são repetições da ideia

---

---

do corte do Nó Górdio, fragmentando e mutilando o conhecimento, reduzindo-o em suas múltiplas possíveis perspectivas.

### **Considerações finais**

A complexidade é uma realidade humana, porém, a aplicabilidade deste redescobrir da construção do pensamento humano, pode gerar uma elaboração utópica de um projeto de Educação para o futuro, que exige esse rompimento com um ciclo que prende a Educação aos outros projetos, em especial, ao econômico-político.

No mundo todo, ou naquele mundo mais conhecido como “civilizado”, o Ensino Superior é a porta de entrada para a realidade das profissões. Como uma espécie de cartório que estabelece os valores epistêmicos básicos para que as pessoas ocupem oficialmente postos de produção intelectual e técnica. O próprio conceito de Ensino Superior é um tanto quanto relativo, havendo distinções entre os diversos países, a ponto de encontrarmos uma barreira legal para o exercício de profissões, que impedem que a formação de um país seja, simplesmente aceita no outro, gerando restrições e proteção de mercados.

Evidentemente, este é um debate que não se esgota na questão das legislações, mas deve passar, inclusive pelo campo das diferentes condições sociais, culturais, econômicas que separa os povos. O que, de fato, deva ser levado em conta, em particular nos países do chamado “mundo desenvolvido” ou “primeiro mundo”, onde há uma tendência de elevação das condições de qualidade do ensino, o que, portanto, produz a necessidade de averiguação, por ferramenta avaliativa, o conhecimento produzido em outros lugares.

Sendo assim, com novos profissionais no mercado, que aceitem o projeto de avaliação complexa como suficiente para o seu balizamento de eficiência e qualidade, as IES promovendo, cada vez mais, a cultura do pensamento complexo, no treinamento constante por meio de avaliações holísticas, interdisciplinares e transdisciplinares dos saberes aprendidos e um crescimento cada vez maior da conexão do próprios aprendentes com as culturas de extensão da Educação como ponte entre saber e sobrevivência; estaremos criando as condições adequadas para uma nova Educação que valorize a complexidade humana e favoreça a sua natural inclinação para saber o todo, na parte e a parte no todo.

---

## Referências

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre, RS: Editora Sulina, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação e Complexidade: Os Sete Saberes e Outros Ensaios**. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2013.

FOLHA de São Paulo. Sem Reformas Não Há Desenvolvimento. Data: 08/04/1996 - Disponível em: <https://acervo.folha.com.br/leitor.do?numero=13118&anchor=558075&origem=busca&originURL=&maxTouch=0&pd=b602f743b9c15fd088fbd3ef328859b8>. Acesso em: 25 fev. 2023.

MOREIRA, Antonio F. B. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas, SP: Editora Papirus, 1999.

SCHLEIERMACHER, Friedrich D.E. **Hermenêutica: Arte e Técnica da Interpretação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999.

SGUISSARDI, Valdemar (org). **Avaliação Universitária em Questão: Reforma do Estado e da Educação Superior**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

---

## Considerações sobre o AEE: da legalidade à realidade – Desafios atuais

Joice Pereira Perez<sup>5</sup>

*Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.*

*Boaventura de Souza Santos*

O objetivo desse texto é delinear um brevíssimo histórico da Educação Especial no Brasil, não havendo pretensão de apresentar toda legislação existente, desde o modelo de atendimento institucionalizado e assistencialista até a inclusão nas escolas regulares, instituindo a chamada Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, efetivando assim seu caráter de escolarização e consequente expectativa de aprendizagem para o desenvolvimento dos indivíduos com deficiência, Transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, bem como refletir criticamente sobre a estrutura e funcionamento da implantação dessa política educacional e alguns desdobramentos para as escolas regulares do país.

A história do atendimento educacional destinado às pessoas com deficiência, a chamada Educação Especial no Brasil teve início em 1854, com a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES). As duas instituições situam-se no Rio de Janeiro e foram fundadas

---

<sup>5</sup> Mestranda no Programa de Pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, graduada em Psicologia e Licenciatura do Ensino Fundamental e Educação Infantil, Especializada em Psicopedagogia e Educação Especial, atua como Professora de Apoio e Acompanhamento a Inclusão (PAAI) na Rede Municipal Paulistana de Ensino. E-mail: joiceperez14@gmail.com

---

pelo Imperador D. Pedro II. Ao longo do século XX, algumas instituições especializadas surgiram como o Instituto Pestalozzi, em 1926, para o atendimento de pessoas com deficiência mental, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954, também para pessoas com deficiência mental e, em 1945, a Sociedade Pestalozzi criou o primeiro atendimento à Superdotação por Helena Antipoff. Essas instituições especializadas do início do Século XX eram mantidas por associações da sociedade civil, famílias que possuíam filhos com deficiência e iniciaram movimentos de apoio à causa, que tinham caráter assistencial e não participavam dos quadros da Educação (BRASIL, 2008).

Foi somente no ano de 1961 que o atendimento educacional às pessoas com deficiência passou a ser fundamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, Lei 4.024/61. Nela, está apontado o direito aos “excepcionais”<sup>6</sup> à Educação, preferencialmente nos sistemas gerais de ensino. Essa mudança na legislação não alterou o encaminhamento das pessoas com deficiência às instituições e as classes especiais no interior das escolas regulares, eram destinadas àqueles com deficiências leves, que tivessem condições de estar nesse ambiente. Na LDBEN de dez anos depois, Lei nº 5.692/71, houve a menção de “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, mas não houve a organização do sistema de ensino para atender às necessidades educacionais especiais e nenhuma mudança significativa foi percebida nos sistemas escolares (BRASIL, 2008).

Em 1973, o MEC criou o Centro Nacional de Educação Especial, CENESP, para gerenciar a Educação Especial no Brasil, que se configurou em ações isoladas e assistencialistas do Estado. Nessas décadas não houve efetivação de uma política pública que proporcionasse acesso universal à Educação e ocorreram algumas “políticas especiais” destinadas às pessoas com deficiência e acesso aos alunos com superdotação, sem a organização de um atendimento especializado que considerasse suas necessidades especiais de aprendizagem (BRASIL, 2008).

A Constituição Federal de 1988 foi um marco na mudança de paradigmas, propondo a democratização do ensino. Definiu em seu artigo 205, a Educação

---

6 Uma das formas utilizadas para se referir à pessoa com deficiência (PCD), ao longo da história. A nomenclatura atual foi definida na Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência na ONU em 2006; os termos utilizados passaram por mudanças e revelam a percepção social e os estigmas associados à pessoa com deficiência.

---

---

como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No artigo 206, inciso I, estabeleceu a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, no artigo 208 (BRASIL, 2010).

Paralelamente, movimentos internacionais na década de 1990 como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passaram a influenciar a formulação das políticas públicas da Educação inclusiva. Em 1996 foi promulgada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, na qual a Educação Especial é compreendida como uma modalidade de ensino, a ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino; o artigo 59 preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos – currículo, métodos, recursos e organização, específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Esse mesmo artigo também trata da questão da formação adequada, com especialização e capacitação aos professores do ensino regular (BRASIL, 1996).

Neste percurso de mudança, na direção à Educação Inclusiva, em 1999, ocorreu uma mudança com o Decreto nº 3.298, que regulamentou a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que definiu a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da Educação Especial ao ensino regular. Essa mudança na legislação trouxe uma mudança significativa, pois, deixa de considerar a Educação Especial uma modalidade específica e passa a considerá-la uma modalidade que perpassa todos os níveis da Educação. Nesse mesmo ano, aconteceu a Convenção da Guatemala e o Brasil promulgou o Decreto nº 3.956/2001 que impulsionou a compreensão da Educação Especial como promotora para eliminação de barreiras que impediam o acesso a escolarização (BRASIL, 2008).

Em 2006, a ONU promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da qual o Brasil é um dos países signatários. É um instrumento internacional de Direitos Humanos com objetivo de proteger os direitos e a dignidade das pessoas com deficiência. Em relação à Educação,

---

---

ficou estabelecido que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de Educação Inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação, adotando medidas para proporcionar uma série de direitos educacionais às pessoas com deficiência (BRASIL, 2010).

Assim, culminou em 2008 no Brasil a Política Nacional da Educação Especial Inclusiva, pelo Decreto 6.571/2008 que instituiu como Política Pública, a conceituação da Educação Especial nessa nova perspectiva, definiu como público os alunos com deficiência, Transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, bem como dispôs sobre o Atendimento Educacional Especializado complementar ou suplementar ao ensino regular para o público da Educação Especial, com financiamento pelo FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) (BRASIL, 2010).

Em suas diretrizes, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva definiu a Educação Especial como uma modalidade de ensino que passando todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibilizando os recursos e serviços e orientando quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (SEESP/MEC, 2008).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), foi definido como um serviço que tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (SEESP/MEC, 2008).

O espaço físico para o oferecimento do AEE (Atendimento Educacional Especializado) passou a ser denominado: Sala de Recursos Multifuncionais, de oferta obrigatória e preferencialmente nas escolas comuns, complementando ou suplementando a formação do aluno, visando sua autonomia e eliminação de barreiras de acesso ao currículo, de acordo com o Decreto 6.571/2008 (MEC/SEESP, 2010). Esse mesmo Decreto prevê que as escolas de ensino regular devem viabilizar o AEE, prevendo a Sala de Recursos Multifuncionais (espaço físico,

---

---

mobiliários e materiais), a matrícula dos alunos, o cronograma de atendimento, o plano de AEE (que identifica as necessidades específicas, a definição dos recursos necessários e as atividades a serem desenvolvidas), professores para a docência no AEE, outros profissionais como Instrutores de Libras, guia-interpretres e profissionais de apoio (MEC/SEESP, 2010).

E completando a legislação, tem-se as orientações quanto às atividades pedagógicas a serem desenvolvidas, denominadas “atividades próprias” do Atendimento Educacional Especializado: o ensino do Sistema Braille, o ensino do Soroban, técnicas de orientação e mobilidade, estratégias para autonomia e independência, estratégias para o desenvolvimento de processos mentais (promoção de atividades que ampliem as estruturas cognitivas facilitadoras da aprendizagem nos mais diversos campos do conhecimento), ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, ensino da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), ensino e uso dos recursos de Tecnologia Assistiva, incluindo recursos ópticos e não ópticos, ensino da informática acessível. Também englobam estratégias para enriquecimento curricular (organização de práticas pedagógicas exploratórias suplementares ao currículo comum, que objetivam o aprofundamento e a expansão nas diversas áreas do conhecimento) para alunos com altas habilidades/superdotação (SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 2016).

Esse breve percurso configurou o Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da Educação Inclusiva, em seus principais aspectos legislativos. Mas algumas questões práticas se colocam no dia a dia de professores e estudantes do sistema público da Educação Especial, que frequentam as escolas regulares, desde a implantação dessa política no ano de 2008.

Observa-se que a matrícula de estudantes com deficiência nas unidades educacionais, tem sido cada vez mais numerosa, desde os bebês e crianças na Educação Infantil, até os anos finais do Ensino Fundamental na rede municipal de São Paulo, tendência que o Censo Escolar MEC/INEP observou há mais de uma década, e embora o aumento de matrículas sinalize a presença cada vez maior de crianças com deficiência no espaço comum das escolas regulares, não se tem indicadores que possibilitem avaliar a frequência ao AEE, uma efetiva aprendizagem e a qualidade desse atendimento educacional oferecido para suprir necessidades educacionais desse público tão diverso.

---

---

Um estudo de Pasian, Mendes e Cia. (2017), com o objetivo de conhecer a opinião dos professores de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) sobre a organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), coletou respostas de 1.202 professores de SRM das redes municipais de ensino de 20 estados e mais de 150 municípios no Brasil, que apontaram como principais dificuldades encontradas os seguintes resultados:

- 1) Dificuldades no atendimento em horário contrário à sala de aula comum: 73,6% dos professores responderam que o AEE não estava ocorrendo no contraturno, e apontou-se o fato da impossibilidade de o estudante voltar a escola novamente, por dificuldades relacionadas ao transporte escolar, ou porque algumas escolas adotam a jornada integral, inviabilizando o contraturno e o mais complexo é que o atendimento aconteça dentro do mesmo turno, passando a substituir alguma aula do currículo comum;
- 2) Número de SRM insuficiente em algumas regiões: 60,2% dos professores responderam que a quantidade de SRM (Sala de Recursos Multifuncionais) disponíveis não são suficientes para atender a demanda. É uma discussão ampla que passa tanto pela distribuição de verba para os municípios, mas também pela forma como é declarada a quantidade de público estudante da Educação Especial; pode-se levantar a possibilidade de que existam estudantes que frequentam as SRM sem necessariamente serem público do atendimento do AEE, já que não existe obrigatoriedade de diagnóstico médico para atendimento pedagógico pela legislação.
- 3) Necessidade de apoio de outros profissionais: apoio de serviços públicos de saúde e/ou Assistência Social. Os dados revelaram que menos da metade dos professores (36,7% para serviços públicos de saúde e 34,7% para Assistência Social) afirmaram receber apoio total ou parcial desses serviços públicos nas SRM. Esse é um aspecto complexo do trabalho do professor junto aos estudantes com deficiência, pois suas especificidades ultrapassam e se interrelacionam a aspectos imbrincados à saúde, nos quais profissionais como fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais trariam contribuições valiosas para o fazer pedagógico, como por exemplo no caso de crianças com paralisia cerebral.
- 4) Em relação ao material necessário para trabalhar nas SRM: 52,3% dos professores responderam positivamente, ainda assim é pouco mais da metade dos professores e a hipótese para esse resultado, é a de que nem todo material que deveria constar em uma SRM estaria disponível, ou que o material

---

disponibilizado é insuficiente para atender as necessidades dos estudantes que frequentam a sala. Esse aspecto é preocupante, pois afeta diretamente a qualidade do trabalho pedagógico realizado e como consequência, pode influenciar diretamente a aprendizagem desses estudantes.

- 5) A questão relacionada à frequência, permanência e à duração da participação dos estudantes nas SRM: 75,3% dos atendimentos ocorrem individualmente, principalmente para os estudantes com TEA (Transtorno do Espectro Autista), alegando ser mais produtivo para aprendizagem deles. A maioria dos professores (85,6%) declarou que o atendimento ocorre de 1 a 2 vezes por semana e 72,8% apontaram que a duração é de 1 hora. A decisão em relação à frequência e duração dos atendimentos foi respondida por 67,1% dos professores como uma decisão deles próprios. Esse resultado tem um aspecto positivo, pois o professor conhece os estudantes e pode atender melhor as especificidades de cada um, por outro lado, aponta grande responsabilidade para o profissional que necessita de uma formação abrangente, robusta e contínua, que possibilite decisões favoráveis ao aprendizado do estudante.

Outro estudo de Mendes, Cia e Tannus-Valadão (2015), realizado por um grupo de pesquisadores, nomeado como Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), se propôs a investigar os limites e as possibilidades das SRM como serviço de apoio aos estudantes da Educação Especial pública, considera o crescimento do número de SRM em todo o país. Esse projeto avaliou três eixos da política: o processo de avaliação e do aluno para identificá-lo, o planejamento e o desempenho; a formação inicial e continuada dos professores que atuavam nas SRM, e a organização e o funcionamento das SRM. O estudo foi realizado em 58 municípios e 18 estados brasileiros.

Resumindo, esse estudo sobre o AEE (Atendimento Educacional Especializado) e as SRM (Salas de Recursos Multifuncionais) apontou que a política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, ainda está baseada numa concepção de deficiência que necessita de superação. Verificou-se: o serviço de apoio baseado exclusivamente no AEE, isto é, oferecido apenas na SRM, transformando-se num local apartado na escola, impactando pouco o trabalho na sala comum; um serviço de medida única e conservadora que não responde às necessidades educacionais específicas do conjunto de estudantes da Educação Especial pública; configura-se uma política de caráter remediativo ao intervir na faixa de escolarização obrigatória (dos 4 aos 17 anos), sem um direcionamento específico

---

---

em Educação precoce, trabalho essencial às crianças da Educação Especial pública. Algumas das principais sugestões desse estudo foram: ampliar ainda mais o acesso às escolas comuns; melhorar a política de formação de professores, geral e da Educação Especial; mudança para uma concepção de AEE que contemple a oferta de uma rede de serviços diversificados, sendo a SRM apenas uma das possibilidades entre várias ofertas, de apoio à escolarização de estudantes públicos da Educação Especial; enfatizar ações preventivas e não exclusivamente remediativas.

Tomando como base alguns dos principais aspectos desses dois estudos, foi possível observar o distanciamento entre a proposição legislativa, ainda que reducionista, por prever o AEE somente na SRM, desconsiderando a oferta de serviços que deveria existir como opção às famílias e aos diferentes graus de severidades das deficiências, ou seja, não há como desconsiderar a porcentagem de estudantes com deficiência múltipla ou deficiências severas que não são plenamente atendidos nas escolas regulares e não possuem outro modelo à disposição. É importante destacar que a realidade estrutural, organizacional, de planejamento e de formação docente, também se apresentam aquém na oferta de atendimento educacional verdadeiramente inclusivo, para que permita a escolarização, o aprendizado e a garantia de direitos para o desenvolvimento pleno das capacidades dos estudantes. De acordo com um suporte educacional insuficiente e que não proporciona o máximo potencial dos estudantes da Educação Especial nas escolas regulares de nosso país, revela-se que a qualificação desse atendimento ainda está em processo. Portanto, outros estudos para aprimoramento das Políticas Públicas são necessários.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Marcos político-legais da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_. NOTA TÉCNICA / SEESP/GAB/Nº 11/2010, de 07/05/2010. Estabelece orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento

---

---

Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares.

\_\_\_\_\_. Decreto Nº 6.571/2008, de 17/09/2008, da Presidência da República. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do Art. 60 da Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto Nº. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Organização das Nações Unidas – ONU.

DECLARAÇÃO Mundial Sobre Educação para Todos e Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de Aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

DECLARAÇÃO de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, Salamanca-Espanha: UNESCO, 1994.

MILANESI, J. B.; MENDES, E. G. Funcionamento e desdobramentos do Atendimento Educacional Especializado: a dinâmica de Rio Claro - SP. *In*: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M.A.; VALADÃO, G.T. (Orgs.). **Inclusão escolar em foco**: organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015, p. 367-388.

PASIAN, Mara Silvia, MENDES, Enicéia Gonçalves e CIA, Fabiana. Aspectos da organização e funcionamento do atendimento educacional especializado: Um estudo em larga escala. **Educação em Revista** [online]. v. 33, 2017. e155866. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698155866>. Epub 03 Abr 2017. <https://doi.org/10.1590/0102-4698155866>. Acesso em: 25 nov. 2022,

ROPOLI, Edilene Ap. **Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa; NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. *In*: B. de S.

---

---

SANTOS (Org.). **Reconhecer para libertar:** os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SÃO PAULO. Portaria 8764, de 23 de dezembro de 2016. Secretaria Municipal de Educação. Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. São Paulo, 2016.

---

## Diálogos sobre a Educação Especial, o Direito à Educação e a Escola para Todos

Irineia Aparecida dos Santos Silva<sup>7</sup>

Maria Elisa Pereira Lopes<sup>8</sup>

### Introdução

O objetivo desse estudo epistemológico é dialogar sobre a Educação Especial, perpassando pelo movimento de uma escola para todos, onde o direito à Educação é visto como algo subjetivo e indiscutível, utilizando para reflexão os pensamentos do educador Anísio Teixeira, referência na luta e busca do direito à aprendizagem em uma escola pública e gratuita.

Esse texto busca refletir sobre a importância de uma escola para todos, partindo do princípio, que no contexto escolar a potencialidade do estudante com ou sem deficiência em seu processo de escolarização deve ser visto como pauta obrigatória e fazer parte da discussão de qualquer currículo. Afinal, a diversidade presente na instituição escolar, se ampara no acolhimento e na relação com o outro, nesse sentido o educador do século XXI deve ter a consciência que:

As pessoas não nascem educadores, se tornam educadores, quando se educam com o outro, quando produzem a sua existência relacionada com a existência do outro, em um processo permanente de apropriação, mediação e transformação do conhecimento mediante um projeto existencial e coletivo de construção humana (FELDMANN, 2009, p. 72).

A citação da professora Feldmann, nos remete a refletir sobre a questão da formação docente e sobre o princípio da Educação Inclusiva, tema desse estudo,

---

7 Doutoranda em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Mestre em Educação - Currículo pela PUC/SP. Professora de Apoio e Acompanhamento na Rede Municipal Paulistana de Ensino. E-mail: irineiassilva@yahoo.com.br

8 Doutoranda em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Mestre em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Professora da Universidade Presbiteriana Mackenzie desde 1993, no curso de Pedagogia e formação de professores na Pós-graduação Lato-Sensu. E-mail: mariaelisa.lopes@mackenzie.br

---

---

que tem a pretensão de questionar se realmente a escola está apta para acolher de forma diversa o alunado. Para Hugo Bayer (2006, p. 28):

A primeira condição para a educação inclusiva não custa dinheiro: ela exige uma nova forma de pensar. Precisamos entender que as crianças são diferentes entre si. Elas são únicas em sua forma de pensar e aprender. Todas as crianças, não apenas as que apresentam alguma limitação ou deficiência são especiais. Por isto, também é errado exigir de diferentes crianças o mesmo desempenho e lidar com elas de maneira uniforme. O ensino deve ser organizado de forma que contemple as crianças em suas distintas capacidades.

Logicamente as potencialidades dos estudantes com deficiência trazem questionamentos acerca da modalidade da Educação Especial e é importante destacar que esse artigo não tem como premissa o esgotamento científico sobre esse tema, mas é fundamental mencionar que epistemologicamente tais reflexões são essenciais; é chegada a hora de,

[...] superar a concepção de saber escolar como conjunto de conhecimentos eruditos, valorizados pela humanidade (ou seja, um saber de classe), para aderir a uma perspectiva mais complexa a da formação do cidadão nas diversas instâncias em que a cidadania se materializa: democrática, social, solidária, igualitária, intercultural e ambiental (MIZUKAMI, 2002, p. 12).

Essa superação, que exige a busca de novos saberes, se interliga com a formação docente, pois no contexto escolar ainda há várias inquietações sobre o processo de escolarização e direitos dos estudantes com deficiências, que estão matriculados na sala regular. Por isso, são primordiais estudos que tenham como ponto de partida o direito de aprendizagem do estudante com deficiência, acesso e permanência desse público, seja na escola pública ou privada.

A formação docente que tem como eixo o universo da Educação Especial, para superar a falta de conhecimento linear a respeito do universo da Educação Especial, deve trazer como discussão o fazer reflexivo da ação docente; essa ação exige uma análise crítica sobre a importância de uma formação que atenda as singularidades dos estudantes em seus diversos territórios escolares, afinal

[...] garantir a formação continuada do professor é buscar caminhos e trabalhar os problemas educacionais garantindo a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas

---

valorizando a (re)construção da identidade do docente (MIZUKAMI, 2002, p. 28).

## **Escola para Todos: compreendendo por que é Direito e não Privilégio**

Quando se dialoga sobre a escola para todos, é fundamental trazer o conhecimento e o desenvolvimento da aprendizagem para o centro desse debate, pois,

Acreditamos que o conhecimento se constrói a partir de hipóteses que se estruturam e se desestruturam. O conhecimento docente também se constrói: com a quebra das certezas presentes na prática pedagógica cotidiana de cada um de nós. Portanto, é preciso intervir para desestruturar as certezas que suportam essas práticas. Deve-se abalar as convicções arraigadas, colocar dúvidas, desestabilizar. A partir da desestruturação das hipóteses, constroem-se novas hipóteses, alcançam-se novos níveis de conhecimento (MUZUKAMI, 2002, p. 43).

Acreditar na construção de conhecimentos no processo de aprendizagem, fomenta questionamentos entre os docentes responsáveis pela escolarização dos estudantes, por isso nas escolas é essencial que haja momentos de troca de diálogos e experiências didáticas e pedagógicas, para que o professor especializado ou não na área da Educação Especial compreenda que,

[...] o professor é mediador entre o aluno e a cultura através do nível cultural que em princípio ele tem, pela significação que atribui ao currículo em geral e ao conhecimento que transmite em particular e pelas atitudes que tem para com o conhecimento ou para com uma parcela especializada do mesmo (SACRISTÁN, 2000, p. 177).

Quando o professor compreende seu papel como mediador pedagógico, ele tem a convicção que sua formação inicial apresenta um déficit, que ocasiona inseguranças tanto na prática pedagógica, quanto ao acolhimento dos estudantes.

Capacitar o professor hoje em dia é romper com inércias e práticas assumidas passivamente. É transformar o professor em um profissional que participa ativa e criticamente do processo de inovação e mudança na educação. É desenvolver uma reflexão sobre a sua própria prática docente. Só a reflexão pode organizar o conhecimento (ALARCÃO, 2003, p. 40).

---

Por isso, a urgência de uma formação docente<sup>9</sup> que traga inovações pedagógicas, mas é factível salientar que é fundamental que as Políticas Públicas assumam o desafio de propor formações sobre a especificidade da Educação Especial Inclusiva, que tenham como intencionalidade a promoção de reflexões sobre a inclusão e sua prática, afinal “a gente se faz educador, a gente se forma educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1996, p. 58).

Para tal compreensão, buscamos iniciar essa contextualização histórica, trazendo para reflexão a década de 1930, visto que,

A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência: a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando a peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas, há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e outros de reabilitação geralmente particular a partir de 1950, principalmente, tudo isso no conjunto da educação geral na fase de incremento da industrialização do BR, comumente intitulada de substituição de importações, os espaços possíveis deixados pelas modificações capitalistas mundiais (JANNUZZI, 2004, p. 34).

Trazendo como referência dialógica o educador da época, conhecido por ter sido favorável a uma escola pública e gratuita, que fosse de fácil acesso a todos, o professor Anísio Teixeira<sup>10</sup> (1900-1971), que defendia a construção de um sistema educacional público democrático, que fosse capaz de atender a todos em sentido irrestrito<sup>11</sup>. É importante destacar que suas ideias se inter-relacionam com uma efetiva “escola para todos”; nesse ambiente o estudante teria seu processo de ensino voltado para a aprendizagem de maneira integral, com suas potencialidades desenvolvidas. Uma ideia revolucionária, pois na época a escola tradicional era vista por muitos educadores como o alicerce da Educação.

---

9 Neste sentido, Freire (1996, p. 92) ressalta “o professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar a altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe.”

10 Para saber mais sobre a biografia do educador Anísio Teixeira, acesse: Fundação Anísio Teixeira - Biografia Resumida de Anísio Teixeira (ufba.br)

11 Anísio Teixeira participou em 1932 do Manifesto da Escola Nova. Documento que tinha como pauta a importância da universalização da escola pública, laica e gratuita. Além de Anísio Teixeira, assinaram o Manifesto, Fernando de Azevedo (1894-1974), que aplicou a Sociologia à Educação e reformou o ensino em São Paulo nos anos 1930, o professor Lourenço Filho (1897-1970) e a poetisa Cecília Meireles (1901-1964).

---

Especificamente o educador Anísio Teixeira, não traz em suas discussões teóricas a questão da pessoa com deficiência, mas suas escritas sobre o direito à Educação vêm ao encontro do contexto atual no sentido irrestrito do direito à aprendizagem; afinal a Educação pública é um direito inerente ao ser humano, independente de sua condição de saúde, social, cultural, é uma questão alicerçada ao Direito Humano<sup>12</sup>.

Em sua obra “Educação é um Direito”, Teixeira (2009, p. 29) reforça que,

O princípio da igualdade individual, proclamado como princípio fundamental da forma social democrática, não se baseia na igualdade psicológica dos indivíduos, mas em sua igualdade política, graças à qual lhes devem ser dadas oportunidades iguais de desenvolvimento e de participação social.

Hoje, a escola do século XXI traz em seus projetos educativos a conceituação de Educação Inclusiva, equidade, eliminação de barreiras, diversidade, desenho universal para a aprendizagem – esses desafios se interligam com o Direito a uma Educação humana, integral e verdadeiramente igualitária para todos e todas. Para Anísio Teixeira (2009, p. 61),

A igualdade de oportunidades manifesta-se pelo direito à educação e pela continuidade do sistema de educação, organizado de forma a que todos, em igualdade de condições possam dele participar e nele continuar até os níveis mais altos.

Logicamente que o Direito à Educação das pessoas com deficiência é algo recente na história educacional do nosso país, mas é outorgado compreender que,

O direito à educação faz-se um direito de todos, porque a educação já não é um processo de especialização de alguns para certas funções na sociedade, mas a formação de cada um e de todos para a sua contribuição à sociedade integrada e nacional, que se está constituindo com a modificação do tipo de trabalho e do tipo de relações humanas (TEIXEIRA, 2009, p. 66).

Por isso, “dizer-se que a educação é um *direito* é o reconhecimento formal e expresso de que a educação é um interesse público a ser promovido pela lei” (TEIXEIRA, 2009, p. 66).

---

12 Para compreensão sobre os Direitos Humanos, acesse e estude sobre a: Declaração Universal dos Direitos Humanos (unicef.org)

---

---

Esse direito exequível deve se consolidar de forma atuante nas Políticas Públicas e na prática educativa dos professores, como ressalta Ferreira e Ferreira (2004, p. 33), que afirmam que

[...] a educação nacional vem mostrando o quanto necessita de mudanças para atender a todos os alunos, garantido o desenvolvimento escolar destes, e como nesse sentido, a vontade política para enfrentar um programa em favor das transformações de qualidade tem sido preferida pela opção por políticas que a um custo que não exija ampliação significativa da participação da educação na renda nacional e no orçamento público, privilegiam intervenções que tem sido compensatórias ou orientadoras para ações que possam mostrar números indicativos e maior acesso e permanência dos alunos no sistema escolar.

A escola pública deve assegurar o direito de aprendizagem a todos os estudantes, sem distinção e sobre esse quesito é pertinente salientar que legalmente a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008<sup>13</sup>, tem como princípio asseverar sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis. Segundo Teixeira (1977, p. 69),

Temos, primeiro de tudo, de restabelecer o verdadeiro conceito de educação, retirando-lhe todo o aspecto formal, herdado de um conceito de escolas para o privilégio e, por isto mesmo, reguladas apenas pela lei e por toda a sua parafernália formalística, e caracterizá-la, enfaticamente, como um processo de cultivo e amadurecimento individual, insusceptível de ser burlado, pois corresponde a um crescimento orgânico, humano, governado por normas científicas e técnicas e não jurídicas, e a ser julgado sempre *a posteriori* e não pelo cumprimento formal de condições estabelecidas *a priori*.

Posteriormente, em 1988, a Constituição Federal da República Brasileira, em consonância com os princípios presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), introduz na Carta Magna o reconhecimento do direito universal da Educação, um fato histórico considerável, como diria Anísio Teixeira (1977, p. 72):

---

13 Em 2008, foi lançada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e aprovada por meio de emenda constitucional, a convenção da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência. De acordo com a convenção, devem ser assegurados sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis. Para saber mais, acesse: Política de educação inclusiva - Ministério da Educação ([mec.gov.br](http://mec.gov.br))

---

---

Numa sociedade como a nossa, tradicionalmente marcada de profundo espírito de classe e de privilégio, somente a escola pública será verdadeiramente democrática e somente ela poderá ter um programa de formação comum, sem os preceitos contra certas formas de trabalho essenciais à democracia.

O artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Lei fundamental e suprema do Brasil, que serve de parâmetro de validade a todas as demais espécies normativas, destaca que:

A educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

No artigo 206 da Constituição Federal, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988); princípio defendido como um sonho a ser realizado no livro “Educação não é privilégio” que na década de 30, escreveu Anísio Teixeira (1977, p. 72):

Na escola pública, como sucede no exército, desaparecerão as diferenças de classe e nela todos os brasileiros se encontrarão, para uma formação comum, igualitária e unificadora, a despeito das separações que vão depois ocorrer.

Uma escola segregada que não acolhe estudantes com dificuldades de aprendizagem ou com deficiência, não se intitula uma escola para todos e sim para “poucos”, como dizia Anísio Teixeira (1977, p. 125),

Uma escola para poucos caracteriza-se por ser uma escola cujo rendimento e qualidade dependem sobretudo do aluno e não apenas do programa, do método e do professor. O aluno é que tem de ser capaz de aprender e adaptar-se ao programa, ao método ou ao professor. O método de se lhe apurar a eficiência é o das reprovações. Quanto mais reprovar, tanto mais será eficiente.

Infelizmente, ainda hoje há na sociedade contemporânea pessoas que defendam uma escola para poucos, ou seja, uma escola segregadora,

Tal escola, chamada escola seletiva, é aceita, de forma generalizada, nos níveis secundários e superior, em que domina a ideia de que a educação não é para todos mas para aqueles que se mostrem capazes de recebê-las, sendo assim, sua

---

---

função a de preparar os chamados quadros da cultura média e superior do país, naturalmente compostos de números limitados de membros (TEIXEIRA, 1977, p. 125).

Essa escola seletista, é condenada também por Michael Apple (2002, p. 84), que afirma:

[...] ao vermos a escola apenas em termos reprodutivos, em essência, como uma função passiva de uma ordem social externa iníqua, torna-se difícil gerar qualquer ação educacional séria de qualquer tipo. Pois, se as escolas são inteiramente determinadas e não podemos fazer mais do que espelhar as relações econômicas fora dela, então nada pode ser feito dentro da esfera educacional.

Inter-relacionando essa visão com a perspectiva inclusiva, que tem como intencionalidade o princípio de equidade e o direito de aprendizagem dos estudantes com deficiência, podemos citar Anísio Teixeira (1977, p. 149), quando ele reflete que,

O princípio da igualdade individual, proclamado como princípio fundamental da forma social democrática, não se baseia na igualdade psicológica dos indivíduos, mas em sua igualdade política, graças a qual lhes devem ser dadas oportunidades iguais de desenvolvimento e de participação social.

Essa igualdade que muitas vezes, vem sendo amparada por meio de lutas e criação de Políticas Públicas Inclusivas no decorrer da História, ainda enfrenta desafios inadmissíveis, pois vivemos tempos difíceis, com a presença da desigualdade no contexto da sociedade. Para Teixeira (1977, p. 125) “a desigualdade dos indivíduos é fato incontestável. Nessa desordem, tanto se pode construir uma teoria de desigualdade social, quanto de igualdade.”

É em face disso, que a educação escolar se faz necessária em grau nunca antes visado por esse processo de formação voluntária do homem. E, por isto mesmo, se constitui um problema público, um interesse público, um direito de cada indivíduo e um dever da sociedade politicamente organizada. Não se trata de vantagem, nem de sucesso individual, mas condição mesma de funcionamento da sociedade, segundo o tipo de político que adotar (TEIXEIRA, 1977, p. 167).

---

É indiscutível que para rever essa desigualdade haja diálogos que promovam a Educação Inclusiva, pois é nela que se vivencia a saudável diversidade. Anísio Teixeira (1977, p. 172) nos fomenta para a reflexão, quando destaca que:

A escola pública é o instrumento da integração e da coesão da “grande sociedade, e se deve fazer o meio de transformá-la na “grande comunidade”. O Estado democrático não é, apenas o Estado que a promove e difunde, mas o Estado que dela depende como condição *sine qua non* do seu próprio funcionamento e de sua perpetuação.

É primordial compreender que uma “escola para todos” não é privilégio, mas direito, e as potencialidades de todos os estudantes, com ou sem deficiência deve ser pauta ativa de seu Projeto Político Pedagógico, para que se garanta a igualdade de oportunidade de aprendizagem.

A igualdade de oportunidades manifesta-se pelo *direito* à educação e pela *continuidade* do sistema de educação, organizado de forma a que todos, em igualdade de condições, possam dele participar e nele continuar até os níveis mais altos. [...] (TEIXEIRA, 1977, p. 179).

Em relação ao Direito à Educação, Teixeira (1977, p. 184) enfatiza que,

O direito à educação faz-se um direito de todos, porque a educação já não é um processo de especialização de alguns para certas funções da sociedade, mas a formação de cada um e de todos para a sua contribuição à sociedade integrada e nacional, que se está constituindo com a modificação do tipo de trabalho e do tipo de relações humanas. Dizer-se que a educação é um *direito* é o reconhecimento formal e expresso de que a educação é um interesse público, a ser promovido pela lei.

É urgente que os professores compreendam que não há como ser professor daquele e não ser desse estudante, afinal a escola é um local destinado a educar todos e todas sem distinção nenhuma, nela a diversidade se encontra presente e viva. Na escola, o processo de escolarização deve ser direito subjetivo de todos os estudantes, já que vivenciamos uma fase em que não se discute o direito e acesso à aprendizagem. Como destaca Anísio Teixeira (1977, p. 186):

---

A nova fase que vamos entrar é a da educação como direito individual, mas a ser ministrada numa escola *comum*, una e diversificada, destinada a dar a todos e a cada um igualdade de oportunidades para o desenvolvimento de suas aptidões e talentos.

Uma nova visão pedagógica no contexto escolar é urgente e necessária, diálogos sobre a Educação Especial e a “escola para todos”, se interliga com um novo conceito de ser professor. Para Bayer (2006, p. 39):

O paradigma que se propõe para a educação especial, diante das últimas transformações paradigmáticas, é, assim, o de uma educação especial móvel, dinâmica, deslocada dos redutos históricos da escola especial para uma presença subsidiária nas escolas regulares. Cabe destacar, porém, que novos conceitos e uma formação diferenciada deverá ser desenvolvida pelo professor.

Nessa escola inclusiva deve haver uma postura consciente, crítica, significativa, dinâmica, interativa e acolhedora, que se adapte aos diversos estudantes. É preciso que o educador acredite que todo estudante tem potencial de aprender, e compreender que alguns irão necessitar de estratégias ou flexibilizações curriculares realizadas para que acesse o currículo de forma integral. Para Stainback (2008, p. 84) “as escolas e as comunidades devem unir-se para garantir que sejam estabelecidos e seguidos os princípios de uma educação de qualidade para todos os alunos”.

O que se almeja é a busca de soluções para as necessidades específicas do estudante e, não, o fracasso na viabilização do processo de ensino-aprendizagem. Para a efetivação de uma prática inclusiva, é fundamental que,

Todos os defensores da inclusão devem unir-se no reconhecimento de que as escolas que implementam práticas educacionais sólidas são boas para todos os alunos. A presença de alunos com deficiências nas salas de aulas de ensino regular e seus sucessos ou fracassos podem servir como um barômetro para o modo como as crianças estão sendo educadas nessas turmas. O fator mais importante é ter a coragem para fazer o que é certo, apesar dos desafios e das barreiras que surgem. O resultado é um sistema educacional mais forte e eficiente para todos os alunos (STAINBACK, 2008, p. 85).

---

## Considerações finais

Este estudo teve como foco identificar as concepções acerca da Educação Especial, analisando de forma reflexiva, como o Direito à Educação pressupõe a necessidade de compreender que uma *escola para todos* é algo indiscutível na sociedade que vivemos.

Em relação ao papel da escola e sua obrigatoriedade no processo de ensino e aprendizagem, pressupõe que haja uma ação educativa, que tenha como intencionalidade acolher todos os estudantes com ou sem deficiência, pois nesse ambiente multidisciplinar a diversidade se encontra presente, por isso é imprescindível que se rompa a lógica da exclusão e da homogeneização.

A escola enquanto instituição deve compreender que o Direito à Educação versa a efetiva participação, acesso e permanência de todos os estudantes, pois enquanto professores, temos a responsabilidade ética de compreender que o processo de aprendizagem é singular e independente do estudante ter ou não a deficiência, a Educação Inclusiva deve ser vista como marco importante dessa mudança.

Ser professor exige saberes multidisciplinares, pois a prática pedagógica se depara com a diversidade presente na sala de aula, vivemos num momento em que é urgente e necessária uma didática que garanta “a todos” os estudantes com ou sem deficiência o direito de aprendizagem e ao mesmo tempo o sucesso em seu processo educativo. Uma ação educativa, na perspectiva inclusiva envolve inquietações e desafios, pois há ainda professores que em sua didática, que quando se deparam com estudantes com deficiência em salas de aula, se sentem inseguros ou despreparados no sentido de repensar ações e propostas de aprendizagens que corroboram com uma ação inclusiva e com a eliminação de barreiras desses estudantes.

Nesse sentido, é factível que a escola, enquanto instituição educacional se preocupe com o desenvolvimento profissional do docente, no sentido de contemplar diálogos e encontros formativos em que a prática pedagógica e a dialogicidade sobre a Educação Especial Inclusiva, esteja sempre presente na formação docente.

## Referências

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ARROYO, Miguel. Paulo Freire e o Projeto Popular para o Brasil. *In*: MST. Paulo Freire Vive. 2. ed. Veranópolis: ITERRA/MST, 2002.

---

---

BASTOS, Marbênia Gonçalves Almeida. Deficiência: marco legal e institucional. *In: VALDÊS, Maria Teresa Moreno. (Org.). Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil: caminhos e desafios.* Fortaleza: EdUECE, 2006.

BAYER, Hugo O. **Inclusão e Avaliação na Escola de alunos com necessidades educacionais especiais.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988) / editado por Antônio de Paulo, 12. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 22 mai. 2022.

\_\_\_\_\_. Presidência da República, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei%209394.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2022.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília. 2015. Disponível em: L13146 (planalto.gov.br). Acesso em: 21 mai. 2022.

\_\_\_\_\_. Política Nacional de Educação Especial Na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: Política de educação inclusiva - Ministério da Educação (mec.gov.br). Acesso em: 15 ma. 2022.

\_\_\_\_\_. DECRETO LEGISLATIVO Nº 186, de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: DLG-186-2008 (planalto.gov.br). Acesso em: 16 mai. 2022.

\_\_\_\_\_. DECRETO FEDERAL nº 6949. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Disponível em: Decreto nº 6949 (planalto.gov.br). Acesso em: 16 mai. 2022.

\_\_\_\_\_. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Disponível em: [comentarios\\_a\\_convencao\\_sobre\\_os\\_direitos\\_das\\_pessoas\\_com\\_deficiencia.pdf](#) (mpgo.mp.br). Acesso em: 15 mai. 2022.

\_\_\_\_\_. DECRETO Nº 57.379, DE 13/10/2016. Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de

---

---

Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: DECRETO Nº 57.379 DE 13 DE OUTUBRO DE 2016 « Catálogo de Legislação Municipal (prefeitura.sp.gov.br). Acesso em: 19 mai. 2022.

\_\_\_\_\_. PORTARIA. SME Nº 8.764, DE 23 DE DEZEMBRO DE 2016. Regula o Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016, que “Institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: PORTARIA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SME Nº 8.764 DE 23 DE DEZEMBRO DE 2016 « Catálogo de Legislação Municipal (prefeitura.sp.gov.br). Acesso 19: mai. 2022.

FELDMANN, Marina Graziela (org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac, 2009.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre Inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. *In*: GÓES, Maria Cecília Rafael; LAPLANE, Adriana Lia Frizman (Org). **Políticas e Práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FREIRE, Paulo; **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

JANUZZI, Gilberta de Martinho. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Coleção Educação Contemporânea. Campinas: Autores Associados, 2004.

LOPES, Jéssica Fernanda; LENHARO, Naira Ruiz; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Formação docente sobre altas habilidades/superdotação e a construção da escola inclusiva. *In*: **Interciência & Sociedade**, v. 3, n. 2, p. 40-48, 2014. Disponível em: Formação docente sobre altas habilidades/superdotação e a construção da escola inclusiva (unesp.br). Acesso em: 15 mai. 2022.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Escola e Aprendizagem da Docência: Processos de Investigação e Formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MONTEIRO, Ana Paula Húngaro; MANZINI, Eduardo José. Mudanças Nas concepções do professor do Ensino Fundamental em relação à inclusão após a Entrada de alunos com deficiência em sua classe. *In*: **Rev. Bras. Ed. Esp.**,

---

---

Marília, v.14, n.1, p.35-52, Jan.-Abr. 2008. Disponível em: file:///C:/Users/visitante/Desktop/concep%20prof%20ensi%20fun.pdf. Acesso em: 25 mai. 2022.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 4 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. **Atualidades Pedagógicas.** v.130. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

\_\_\_\_\_. **Educação é um direito.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Enquadramento da ação na área das necessidades especiais. Conferência Mundial sobre Educação para as necessidades especiais: acesso e qualidade. UNESCO: Salamanca.1994.

UNICEF. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: Declaração Universal dos Direitos Humanos (unicef.org). Acesso em: 12 mai. 2022.

\_\_\_\_\_. Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível em: Convenção sobre os Direitos da Criança (unicef.org). Acesso em: 12 mai. 2022.

---

## *Homeschooling*: uma breve discussão sobre a modalidade de ensino

Michelle Fadini Magalhães Paiva<sup>14</sup>

Isabel Orestes Silveira<sup>15</sup>

### Introdução

Quando se pensa no futuro da Educação no país, é impossível ignorar um cenário que surge como tendência; trata-se da opção de algumas famílias pela retirada de seus filhos das escolas oficiais para oferecer-lhes a Educação em casa. Esse comportamento abre espaço para as discussões sobre a prática pedagógica e a formação do professor e seu espaço educativo, dentre outras possibilidades de estudo. Todavia, a relevância desta reflexão recai sobre a preocupação das autoras com o ensino na infância e, por julgá-lo extremamente importante nos primeiros anos. Pretende-se problematizar o interesse de algumas famílias pela modalidade *homeschooling*, termo em inglês para “Educação Domiciliar” ou “Educação em casa” e, a utilização do método conhecido como *Classical Conversation*, um, dentre tantos métodos adotados nesta modalidade de ensino, sem com isso emitir um juízo de valor. Interessa trazer a luz o tema, a fim de movimentar o pensamento sobre a prática docente.

Na década de 1970 o *homeschooling* emerge pela iniciativa de John Holt (1923-1985), professor de escola pública nos Estados Unidos, que escreveu, em 1976, *Instead of Education: Ways to Help People Do Things Better*, num esforço de reformar o sistema de ensino. Em 1977, Holt fundou a revista *Growing Without Schooling*, o primeiro e único periódico de *homeschool* dos Estados Unidos à época.

---

14 Bacharel e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Graduada em Direito pela FUMEC (BH). Docente do Ensino Básico. Pesquisadora do Desenvolvimento Infantil. E-mail: michellefadini@gmail.com

15 Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP. Mestre em Artes Visuais pelo Instituto de Artes da UNESP. Docente da Universidade Presbiteriana Mackenzie e da Faculdade Paulus de Tecnologia e Comunicação. Líder do Grupo de Pesquisa CnPq “Linguagem, Sociedade e Identidade: estudos sobre a mídia” (Mackenzie/SP). E-mail: isasilveira@mackenzie.br

---

---

Por meio desta revista, Holt criou uma rede toda inclusiva para famílias adeptas do *homeschooling*. Muito embora algumas famílias praticassem o *homeschooling* por razões em que ele não acreditava, Holt ainda assim, empenhava-se em encorajar os pais a tirarem proveito do direito de educar os filhos em casa (EUSTAQUIO, 2017). Segundo o pesquisador Brian D. Ray, Ph.D. do *National Home Education Research Institute*, até 2019, 2,3 milhões de pessoas foram educadas em casa nos Estados Unidos.

O exemplo norte-americano reforça o que tem acontecido em vários estados brasileiros, a exemplo do Distrito Federal, que foi o pioneiro, acompanhado pelo Paraná, em aprovar leis que regularizam e regulamentam a Educação nesse formato.

O Instituto de Pesquisa vinculado ao Senado Federal publicou esse aumento de interesse por famílias brasileiras. Foi registrado pelo DataSenado (GAZETA DO POVO, 2022):

[...] no intervalo de apenas um ano, o número de pessoas que respondeu ser a favor dos pais educarem os filhos em casa, ao invés de levá-los à escola, cresceu 16%. O levantamento foi feito via telefone, entre os dias 24 de novembro e 3 de dezembro de 2020, período no qual foram entrevistadas 2.400 pessoas de 16 anos ou mais. Em 2019, a mesma pergunta foi feita e o resultado foi uma resposta positiva em 20% dos casos. Dessa vez, os que responderam positivamente à questão chegaram a 36%.

Por isso, a reflexão de abordagem qualitativa foi escolhida como metodologia desta pesquisa, em que autores como Ana Campagnolo (2022) serviram de referência teórica para as investigações sobre as abordagens do *homeschooling*. Outros teóricos como Charlotte Manson (2018) e Susan Bauer (2019) discutem novos métodos pedagógicos e abordagens do ensino domiciliar, além de tratarem sobre a importância da família na Educação dos filhos.

A amostra da presente pesquisa foi constituída através do contato com cinco famílias que apoiam o modelo *homeschooling* e cinco famílias que não acatam o modelo de ensino domiciliar. Essas famílias foram selecionadas devido à facilidade de comunicação e captação de informações das pesquisadoras com as famílias. O anonimato das participantes foi mantido, a fim de garantir-lhes o sigilo das informações.

---

---

Os procedimentos metodológicos envolveram as seguintes etapas: fundamentação teórica sobre o assunto, contato com 05 famílias, que apoiam o ensino doméstico e 05 famílias que não aprovam o *homeschooling*. Foi feita a investigação sobre o *Classical Conversation*, uma dentre tantas metodologias para a modalidade. Optou-se pelo envio de um questionário semiestruturado às famílias participantes por meio da rede social *WhatsApp*. Tais processos metodológicos possibilitaram responder à problematização que recai sobre os interesses das famílias e seus respectivos desafios enfrentados ao optarem pelo modelo de *homeschooling* e a observação dos argumentos das famílias que não apoiam tal modelo.

Nesse sentido o leitor encontrará no texto que segue um breve descritivo sobre a contextualização histórica do ensino domiciliar, para então observar o contexto brasileiro. Em seguida, será apresentado o resultado da pesquisa no que se refere a sondagem sobre as famílias educadoras e a metodologia que estão adotando para o ensino doméstico, além da percepção das famílias que desaprovam o *homeschooling*.

### **Panorama abrangente sobre o ensino domiciliar**

No Brasil colonial, o ensino nos lares, com a presença de um tutor, foi uma prática recorrente das famílias abastadas. A escola somente se torna obrigatória com a Constituição de 1967, a qual explicitou a faixa etária dos 7 aos 14 anos de idade, como tendo direito legal ao ensino. Não cabe neste curto espaço descortinar a História da Educação no Brasil, mas despertar o leitor para o fato de que, mesmo com os avanços, reformas e tantas iniciativas na área educativa, o ensino e a aprendizagem, que é um direito legal, continua sendo tema que necessita ser revisitado, a fim de termos garantido o ensino de qualidade para todos.

A discussão sobre o *homeschooling* provoca debates candentes. Cita-se Campagnolo (2022), autora que discute sobre a educação em casa no Brasil e os mitos que cercam tal assunto. Seu argumento recai sobre o fato de muitas famílias lutarem pelo direito de educarem seus filhos em casa e alega por exemplo, o descontentamento com as ideologias impostas pelas escolas, as quais desagradam muitas famílias.

De acordo com estimativas do Ministério da Educação, cerca de 17 mil famílias já praticam o *homeschooling* no Brasil (GAZETA DO POVO, 2022).

No Legislativo, em 2009, tem-se notícia da proposta de Emenda Constitucional (PEC 444/2009), de autoria do então Deputado Federal, Wilson

---

---

Picler, que propunha a regulamentação da Educação Domiciliar, mas essa foi arquivada.

Em 2012, o Deputado Lincoln Portela protocolou um Projeto de Lei para regulamentar a Educação Domiciliar (PL 3179/12), a qual propõe alteração nas Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da Educação Básica. (Brasil- Câmara dos Deputados).

A maior e mais importante discussão jurídica no Brasil a respeito da Educação Domiciliar, se iniciou em 2015, com a repercussão geral em um recurso no Supremo Tribunal Federal. Esse recurso discutia se a Educação Domiciliar poderia ser proibida pelo Estado, ou considerada meio lícito de cumprimento, pela família, do dever de prover educação nos termos do artigo 205 da Constituição Federal. O recurso teve origem num mandado de segurança, impetrado pelos pais de uma menina, contra o ato da secretária de Educação do Município de Canela – RS, que negou o pedido, para que a adolescente fosse educada em casa, e orientou-os a fazer matrícula na rede regular de ensino, onde até então havia estudado (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DOMICILIAR - ANED).

O ministro Luís Roberto Barroso suspendeu todos os processos que versavam sobre o tema do *homeschooling*. Em 2018, o julgamento do processo ocorreu, com a decisão de que a Educação Domiciliar não é inconstitucional, mas necessita de regulamentação específica para não ser ilegal.

Em 19 de maio de 2022, foi aprovada pela Câmara dos Deputados a proposta de Lei 3179/12, que acrescenta a modalidade de ensino domiciliar. Essa proposta ainda deve passar pelo Senado, e caso haja aprovação, segue para veto ou sanção do Presidente da República. Tal proposta de Lei traz como pontos principais, com relação ao *homeschooling*:

- Obrigatoriedade de matrícula do estudante em uma escola (pública ou particular);
- Avaliação anual de aprendizagem do estudante a ser realizada pela escola em que estiver matriculado;
- Envio de relatórios bimestrais à escola pelos pais ou demais responsáveis legais;
- Registro, feito pela escola, de frequência da criança ou adolescente às atividades feitas na educação domiciliar;

- 
- Comprovação de escolaridade de nível superior por pelo menos um dos pais ou responsáveis legais pelo estudante;
  - Cumprimento dos conteúdos curriculares referentes ao ano escolar correspondente à idade do estudante, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, admitida a inclusão de conteúdos curriculares adicionais pertinentes;
  - Avaliação semestral do progresso do estudante com deficiência ou transtorno global de desenvolvimento por equipe multiprofissional e interdisciplinar da rede de ensino da escola em que estiver matriculado;
  - Previsão de inspeção educacional, pelo órgão competente do sistema de ensino; e de fiscalização, pelo Conselho Tutelar, no ambiente em que a criança ou adolescente estiver recebendo a educação domiciliar;
  - Perda do direito ao *homeschooling* para estudantes que reprovarem em dois anos consecutivos ou em três anos não consecutivos na avaliação anual prevista; cujas famílias descumprirem as diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE) as normativas locais – ambas a serem definidas – sobre a modalidade; ou quando o responsável legal direto for condenado ou estiver cumprindo pena por crimes previstos no texto substitutivo. (GAZETA DO POVO, 2022).

O que é possível perceber é que o *homeschooling* pode se aproximar de uma regulamentação e estruturação, o que não significa ser uma alternativa fácil de ser implementada. Enquanto essa regulamentação não acontece, algumas famílias brasileiras buscam metodologias de ensino e documentação da modalidade como forma de comprovar que estão realizando o ensino de seus filhos e preparando-os para o futuro.

O recorte modesto desta investigação aponta apenas um dos métodos de Educação que vem sendo adotado para o ensino de famílias cristãs.

### **Metodologia adotada para as/os *homeschoolers* na perspectiva cristã**

Algumas famílias educadoras, que optam por realizar o *homeschool*, tem adotado o modelo de Educação clássica. Esse modelo de Educação não é um currículo, mas um caminho a ser percorrido (GARDNER, 2016). Trata-se da retomada do padrão de Educação clássica baseado numa predisposição do estudante ao hábito de ouvir leituras, narrações, ler e escrever com disciplina. Para tanto, remonta ao padrão tripartido, “*Trivium*”, palavra latina, que significa “convergência entre três vias”, e era utilizado como base para edificação dos currículos de escolas antigas e

---

da Idade Média, e seguia com suas principais matérias a Gramática, a Lógica e a Retórica.

Consiste numa sequência de treinamento mental, moldando um encadeamento racional de forma a abranger os pormenores das etapas do desenvolvimento cognitivo, propiciando uma aprendizagem equilibrada, estando dividido em períodos. (BLUEDORN; BLUEDORN, 2018, p. 83, *apud* BICUDO, 2020, p. 83).

Em 2018, via Estados Unidos, chega ao Brasil o *Classical conversation*, como alternativa metodológica a ser adotada por muitas famílias *homeschoolers*. São três, os fundamentos ou chaves para uma boa Educação segundo o *Classical Conversation*, a saber: clássica, cristã e comunidade. Em relação à chave clássica, é importante dizer que os estágios, como aprender as palavras e fatos básicos associados ao assunto, classificar, compreender e praticar o uso das palavras e fatos, e finalmente, usar a informação ensinando o assunto a alguém senão, escrevendo ensaios originais sobre o assunto ou resolvendo problemas com as informações, sustentam ou embasam a forma de ensinar. No que diz respeito à chave cristã, destaca-se que tudo deve ser levado e abordado com cuidado, segundo a fé. O lema é “conhecer a Deus e torná-lo conhecido”. “A educação verdadeira deve nos preparar para

**Figura 1:** Parcerias na proposta do *homeschooling*.

**A PARTICIPAÇÃO EM UM PROGRAMA FOUNDATIONS ESTABELECE UMA PARCERIA DE TRÊS VIAS:**



**TUTORES**

Os tutores modelam técnicas de ensino e memorização para pais e filhos. Os pais se beneficiam da sabedoria de educadores domiciliares experientes e dos relacionamentos feitos com famílias na mesma jornada educacional.



**PAIS**

Os pais assistem às tutorias e, como educadores primários de seus filhos, dirigem o estudo em casa e estabelecem padrões para memorização, testes e acadêmicos em geral.



**Filhos**

As crianças participam das tutorias e praticam o trabalho de memória em casa. Em casa, os pais são incentivados a revisar o trabalho de memória diariamente e estudar mais sobre os tópicos de seu interesse.

Fonte: <https://classicalconversations.com.br/foundations>. Acesso em: 25/01/2023.

---

amar o aprendizado e enxergar o mundo pela perspectiva de Deus.” (CLASSICAL CONVERSATION, 2022). E a comunidade é o terceiro fundamento chave ou essencial para o crescimento global da criança que cresce aprendendo a amar o próximo e a conviver com outros.

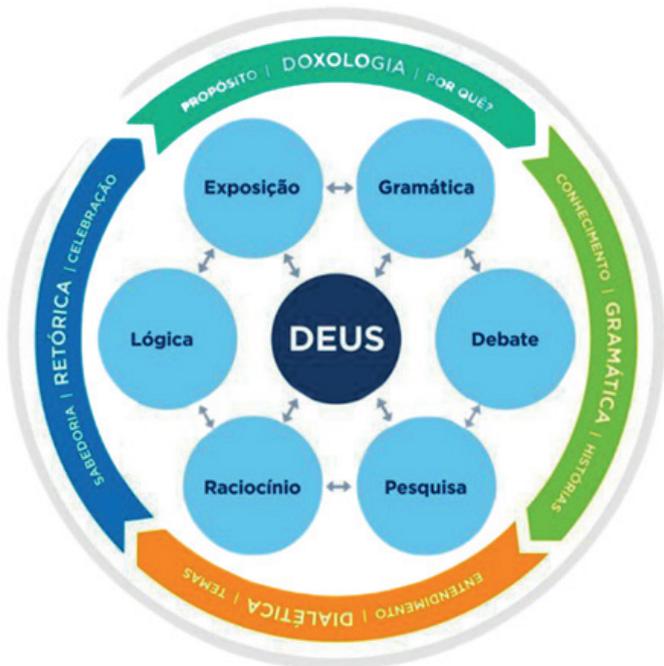
O formato desta metodologia pode dar suporte para muitas famílias pois, se apoia em parcerias como os tutores, os pais e os filhos.

Há, ainda três programas estabelecidos segundo a faixa etária do aluno:

- a) *Foundations*, que vai de 4 a 9 anos, cujo foco é a gramática e o conhecimento.
- b) *Essentials*, de 10 a 12 anos, cujo foco é a lógica, e a palavra de ordem o entendimento.
- c) *Challenge*, de 13 a 18 anos, em que se usa a retórica; é a fase da sabedoria.

Na Figura 2 que segue, observa-se a correlação dos programas e os objetivos do que se acredita no *Classical Conversation*: Deus está no centro e todas as outras

**Figura 2:** Objetivos do *Classical Conversation*.



Fonte: <https://classicalconversations.com.br/>. Acesso em: 11/11/2022.

---

matérias decorrem dele e voltam-se para Ele. Ele é o autor de todas as coisas, e tudo deve ser entendido sob uma perspectiva cristã.

Esse panorama abrangente sobre o modelo *Classical Conversation* nos permite perceber que ainda há muito para se conhecer sobre a realidade brasileira no que se refere ao ensino em casa. Não obstante o fato de o recorte ser tão específico, ao apresentar apenas um modelo de aplicabilidade, a pesquisa se abre e possibilita outras novas perspectivas e investigações. Todavia, parece ser interessante compreender um pouco como determinadas famílias sustentam, na rotina diária, esse modo de ensinar. Para isso, foram feitas entrevistas por meio de Questionário semiestruturado com 5 famílias, o que permitiu colher dados sobre as suas experiências.

O Questionário destinado às famílias educadoras foi elaborado tendo as seguintes questões como base norteadora: perfil das participantes, como conheceu o modelo e a motivação em optar pelo *homeschool*. Interessava ainda saber qual a metodologia utilizada, o sentimento de capacitação ou não, objetivos esperados, os desafios e como tais famílias projetavam a longo prazo a necessidade ou não da figura de um professor.

## **Resultados e Discussão**

O perfil das 5 mães participantes revelou que todas estão casadas, possuindo a idade entre 37 e 43 anos e, possuem formação universitária nas áreas do Direito, Fisioterapia, Sociologia, Desenho Industrial e uma delas, com dupla formação: Medicina e Pedagogia. Optaram pelo ensino personalizado aos filhos desejosas de terem um método específico, com a possibilidade da escolha de livros didáticos e paradidáticos, como menciona a participante 1:

Ao estudar sobre Educação Clássica, percebemos que não tínhamos opções viáveis nas escolas ao nosso redor e, uma vez que percebemos que seria possível aplicarmos esse método em nossa própria casa, conciliando nossos valores e fortalecendo o vínculo com nossos filhos, nos encantamos com esse modelo educacional de tal forma que transformamos nossa casa e nossas escolhas de maneira que, hoje, temos um estilo de vida bem diferente da grande maioria das famílias que optam pela educação escolar.

---

A participante 2 menciona que sua motivação na escolha pelo ensino em casa se deveu à possibilidade de o aprendizado ocorrer no tempo da criança, o que considera uma grande vantagem em relação a escola. A participante 3 destacou que sua “maior motivação foi proporcionar uma educação cristocêntrica, de valores morais elevados e de qualidade.”

A participante 4 enfatizou seu descontentamento com a experiência que teve com a escola e, em seu relato diz que a instituição “doutrinava muito”: “[...] Tinha frase de Simone de Beauvoir colada no nível no andar do berçário, as crianças não podiam chamar a professora de tia porque a professora tinha que tratar de igual para igual. Então ela chamava a professora pelo primeiro nome.”

A participante 5 menciona o custo financeiro e disse haver poucas opções de escola, e as que se adequavam a sua realidade financeira não correspondiam ao que almejava para a Educação de suas filhas, sendo um dos motivos pelos quais as retirou da escola.

Na Tabela 1 à frente observa-se um resumo das respostas das mães que optaram pela modalidade do ensino doméstico, as perguntas que lhes foram feitas e suas respectivas respostas.

Pelo depoimento das mães notou-se relatos sobre a questão do tempo no deslocamento até a escola, da inflexibilidade de horários, além de mencionarem o calendário escolar e falta de controle sobre ele, cabendo apenas respeitá-lo e cumpri-lo. Conforme o resumo das respostas percebe-se que há uma satisfação e contentamento pela opção que fizeram e o acolhimento a outros dois métodos de ensino: *Charlotte Mason*, *Clássico* e *Montessoriano*.

O primeiro método é atribuído a uma educadora britânica do final do século XIX, conhecida com seu nome – Charlotte Mason.

Órfã aos dezesseis anos, ela se matriculou na Sociedade Doméstica e Colonial (*Home and Colonial Society*) para a formação de professores e ganhou um Certificado de Primeira Classe. Ela lecionou por mais de dez anos na Escola *Davison* em *Worthing*, Inglaterra. Durante esse tempo, começou a desenvolver sua visão de uma “educação liberal para todos”. O método é baseado na crença: “a criança é uma pessoa e devemos educar a pessoa inteira, e não apenas a sua mente. (CHARLOTTE MASON BRASIL, 2017).

**Tabela 1:** Respostas ao Questionário de “Ensino em casa”.

<b>Participantes</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Qual metodologia utiliza no ensino domiciliar?	Clássica cristã.	Clássica cristã.	Clássica.	Charlotte Mason, Clássico e Montessoriano.	Charlotte Mason.
Se sente capacitada para ensinar em casa?	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.	Em algumas áreas não, mas se capacita para isso.
Qual o seu objetivo com a educação de seus filhos?	Formar cidadãos completos, íntegros, amantes do saber e habilitados a buscar o conhecimento necessário para trilharem seu caminho na sociedade, servindo a Deus, ao próximo e à nação.	Prepará-los para serem cidadãos do céu, agradar ao Senhor Jesus em tudo que fizerem e serem futuramente profissionais honrados e competentes.	Formar indivíduos honrados, íntegros e capazes de auto educar-se.	Guiar as nossas crianças nos caminhos de Deus, encucar mesmo que tudo vem do Senhor desde a criação.	Cristã, criar adoradores de Deus.
Quais são as dificuldades que enfrentam como família educadora?	A falta de conhecimento das pessoas em geral sobre esse modelo educacional.	A maior delas é a falta de compreensão da sociedade em relação ao modelo de educação pela qual optamos. Receio de denúncia por pessoas ignorantes em relação a educação domiciliar.	Escassez de materiais em nossa língua.	- Rotina. - Manutenção da rotina.	Articular as diferenças entre as crianças. Elas têm idades diferentes.
Como contorna essas dificuldades enfrentadas?	Através do diálogo, mostrando o nosso dia a dia, a evolução das crianças tanto no ensino formal quanto no aspecto social uma vez que elas participam de diversos ambientes de socialização.	Evito mencionar o assunto com pessoas com as quais não tenho intimidade.	Buscando materiais internacionais.	- Reajusta a rotina. - Flexibiliza o planejamento.	Como o ensino é em espiral, várias matérias ela consegue dar o mesmo conteúdo, mas em níveis diferentes.

*Fonte: As Autoras da Pesquisa.*

O método Montessoriano tem como fundamento pedagógico as teorias de Maria Montessori (1870-1952). Ela foi uma psiquiatra italiana e uma das primeiras mulheres a se formar em Medicina na Itália. Sua abordagem educativa parte da observação atenta do professor, que cria estratégias no ambiente para

---

que a criança aprenda com liberdade para fazer tudo o que as conduza a um bom desenvolvimento.

Na contramão dessas famílias, existem outras que não concordam com o ensino domiciliar. As perguntas feitas para essa amostra de 5 famílias tiveram como base o conhecimento do perfil e o interesse por saber se seus filhos frequentam escola, em caso positivo, desde quando e se conheciam o *homeschool* ou famílias que a praticam. Investigou-se se a amostra era contra o método e, em caso positivo, por quais motivos. Foi perguntado ao grupo se na hipótese de haver leis que regulamentassem o *homeschool*, se ainda assim seriam contra. Foi possível perceber as preferências da amostra e suas respectivas cosmovisões no que se refere à Educação de seus filhos.

O perfil desse grupo de 5 participantes apresenta a idade entre 35 a 37 anos. Todas são casadas e possuem até 3 filhos. Todas se dizem cristãs com formação em ensino superior completo: Direito, Fisioterapia, Pedagogia, Biologia e Nutrição.

A maioria disse conhecer famílias que optaram por esse estilo de vida e ensino para os filhos. Mas que, apesar de não compreenderem profundamente as metodologias, se opõe por alguns motivos: capacitação da escola e professores, socialização e rotina.

As mães desta amostra respeitam a liberdade, mas creem que a escola é a melhor escolha. Isso porque os professores são capacitados para a atividade laboral com as crianças. A escola é um ambiente preparado para recebê-las de acordo com sua faixa etária e preferências. No argumento da participante 1, observa-se seu pensamento em que menciona:

Acredito que a inserção das crianças em um ambiente artificial, pensado em oportunizar momentos educativos desde seus mobiliários, espaços, práticas e rotinas estabelecidas, e assim, trazendo segurança as crianças, situações que exigem muita organização que se torna difícil para algumas famílias organizarem em suas casas. Além do preparo que uma boa escola proporciona aos profissionais que são especialistas em Educação.

A participante 2 destaca: “Acho que na escola tem mais pessoas capacitadas para dar as matérias e que os tutores de *homeschooling* no Brasil são inexperientes. A escola também tem mais recursos didáticos.”

---

---

A participante 3 argumenta: “os professores têm muito mais prática e manejo para ensinar o conteúdo, eu ficaria com muitas dúvidas em fazer isso em casa.” Ou seja, o fato de a escola e os professores serem capacitados para lidar com os alunos e crianças gera segurança no que se refere a qualidade de ensino e muitas incertezas quanto a aceitação do modelo *homeschool* para esse grupo.

Com relação à socialização, todas acreditam que a escola é um lugar propício para isso, e que retirá-las desse ambiente não será tão proveitoso. Sobre isso a participante 4 diz: “Mas acima de tudo, acredito que as interações com outras crianças e outros adultos que não sejam seus familiares, diariamente no ambiente escolar, enriquece não só o vocabulário, mas laços de amizade.”

A participante 5 nos dá outra informação sobre o que considera importante acerca dos relacionamentos interpessoais e o desenvolvimento das crianças em escolas formais:

Acho que o convívio social é maior na escola, embora eu saiba que existem estratégias de convívio no *homeschooling*, mas com pessoas de valores muito parecidos. Acho que na escola se lida mais com conflitos e adversidades que preparam para a vida. Acho que quando o aluno de *homeschooling* for para a faculdade terá um choque de realidade que pode ser prejudicial, melhor ir se preparando e lidando com as diferenças desde novo.

Foi possível detectar os desafios que essa amostra julga complexo: alegam que o ambiente doméstico apresenta muitos ruídos, há dificuldade em separar um ambiente para o ensino, além do desafio em estabelecer uma rotina de disciplina para os estudos.

Por último, foi perguntado a elas se acreditam que haja uma ideologização nas escolas. Ou seja, se as escolas apresentam ideologias, tal como esquerda, direita, feminismo, dentre outras. Sobre isso, argumenta a participante 3:

Não só nas escolas, como nos meios de comunicação em geral, nada é neutro, estamos (nossos filhos e nós) sofrendo a todo o momento informações que trazem algum viés ideológico. Por este motivo, somos responsáveis por transmitir nossos valores e obrigação de mostrar a verdade para nossos filhos, mesmo que estejam inseridos nas escolas ou em outros ambientes sociais.

---

## Considerações finais

Assuntos relacionados à Educação demandam investigações de toda ordem, principalmente quando se observa discussões acaloradas em torno da temática “ensino domiciliar” em virtude do interesse de algumas famílias optarem por tal modelo, mais conhecido como *homeschooling*.

A investigação apresentada nessa proposta levou em conta uma amostra de 10 famílias, as quais possuem filhos na idade infantil e em fase de escolarização. Um grupo que apoia a ideia enfrenta os desafios da escolha pelo modelo de *homeschooling*, pois questionam as escolas como não sendo a melhor opção que gostariam para seus filhos, seja por não concordar com seus métodos, horários, valores ideológicos e financeiros. Por isso, preferem educar seus filhos em casa. Em geral, essas famílias possuem valores morais rígidos e desejam que seus filhos o tenham. Essas famílias se dedicam em fornecer a melhor Educação para seus filhos apoiando-se em metodologias com fundamento cristão, convictos de que o fazem de forma assertiva.

Outra parte da amostra não se opõe ao ensino em escolas públicas e particulares acreditando que podem passar os valores morais e éticos no lar. O grupo considera a escola pública e a particular com ambiente propício ao aprendizado formal e valoriza a presença dos pais sustentando saberes e valores que são transmitidos pela família.

Assim, a pesquisa buscou apontar as opiniões favoráveis e as contrárias à aplicação do *homeschool*. Em ambas as amostras, o que se nota é o interesse das famílias e a consciência e convicção de todas, no que se refere ao fato de que estão buscando o melhor ensino para seus filhos.

O resultado, desperta mais curiosidade e amplia o diálogo acadêmico no campo da temática *homeschooling* e sobre o ensino e a qualidade do aprendizado da criança na escola. Por isso, a pesquisa não se esgota, ao contrário, se abre para novas oportunidades investigativas.

## Referências

ANED. **Associação Nacional de Educação Domiciliar**. Disponível em: <https://www.aned.org.br/>. Acesso em: 23 fev.2023.

BLUEDORN, Harvey; BLUEDORN Laurie. **Ensinando o trivium**: estilo clássico de ministrar a educação cristã em casa. Brasília, DF, Editora Monergismo,

---

2018, p. 83. *In*: BICUDO. Jeane Vanessa Ferreira Rodrigues. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Paulista UNIP, Jacareí, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.aned.org.br/images/TrabalhosAcademicos/TCCJeaneVanessa-FRBicudo.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2023.

BAUER, Susan Wise; WISE, Jessie. **A mente bem treinada**. Curitiba: Editora Klasika Liber, 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados: **Projeto de Lei para regulamentar a Educação Domiciliar**, 2022. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=534328>. Acesso em: 23 fev. 2023.

CAMPAGNOLO, Ana; PALANCA, Isadora; AMATO, David. **Ensino domiciliar na política e no Direito**. Florianópolis: Editora Estudos Nacionais, 2022.

CLASSICAL Conversation. **A história das conversas clássicas**. Disponível em: <https://www.classicalconversations.com.br/nossahistoria>. Acesso em: 01 jun. 2022.

EUSTAQUIO, William. A História do “Homeschooling” nos Estados Unidos. **A deriva do saber**, 2017. Disponível em: <https://aderivadosaber.wordpress.com/2017/09/21/a-historia-do-homeschooling-nos-estados-unidos/>. Acesso em: 30 mai. 2022.

GAZETA DO POVO, 2022. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/familias-assocacoes-pro-homeschooling-questionam-proposta/>. Acesso em: 23 fev. 2023.

HOLT, John. **Instead of Education: Ways to Help People Do Things Better**. Colorado, EUA, Sentient Publications ed, 1923.

LIMA, Jonatas Dias. Nova pesquisa mostra que o Homeschooling no Brasil não para de crescer. **Gazeta do Povo**. 2021. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/nova-pesquisa-mostra-que-o-interesse-por-homeschooling-no-brasil-nao-para-de-crescer/#:~:text=No%20intervalo%20de%20apenas%20um,de%2016%20anos%20ou%20mais>. Acesso em: 30 mai. 2022.

MASON. Charlotte. **Educação no lar**. Tradução de Arielle Pedrosa. [s.l.] Publicação Independente, 2017.

PARTE

II

AÇÕES EDUCATIVAS E  
GRANDES DESAFIOS

---

## O Teletrabalho em contexto de Educação Infantil: (re)pensando o ensino em tempo de pandemia de Covid-19

Cristiano de Jesus Andrade<sup>16</sup>

Miria Benincasa<sup>17</sup>

### Introdução

Frete às novas formas de se habitar no mundo, em consequência do contexto pandêmico, para não parar o ensino, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), através da Portaria nº544, de 16 de março de 2020, autorizou as instituições de ensino a substituírem suas aulas que aconteciam presenciais, a serem realizadas remotamente enquanto perdurar o período da pandemia de Covid-19, ou seja, oferecendo a aprendizagem com o auxílio de mecanismos digitais.

Esta medida favoreceu com que professores(as) tanto da rede pública, quanto privada, representantes do ensino básico e universitário pudessem continuar suas atividades profissionais. No entanto, a medida acabou por ampliar seu escopo de trabalho, uma vez que além de preparar aulas e ministrá-las, como antes já faziam, necessitaram buscar novas técnicas e abordagens ao ambiente virtual. Em tempos pandêmicos os profissionais passaram a fazer um amplo uso de dispositivos tecnológicos para dar suporte a suas formas de trabalho (ARAÚJO, LIMA, CIDADE *et al.*, 2020).

É notório que essas novas formas de “levar” a escola até o aluno, foram e ainda estão sendo, desafiadoras para todos os envolvidos. Os professores(as) em tempo recorde tiveram que reinventar o seu plano de aula, se aventurando em um universo desconhecido para muitos, o ensino à distância, em busca de novas

---

16 Doutor e Mestre em Psicologia da Saúde pela Universidade Metodista de São Paulo. Psicólogo pela UNIFAE - São João da Boa Vista/SP. Professor do Curso de graduação em Psicologia da Faculdade Anhanguera de Poços de Caldas/MG e do Programa de Pós-graduação em Psicologia das Faculdades Ibirapuera. E-mail: cristianoandrade psico@gmail.com

17 Doutora em Psicologia do Desenvolvimento pelo IPUSP. Mestre em Psicologia da Saúde pela Universidade Metodista de São Paulo. Graduada em Psicologia. Professora do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Saúde da Universidade Metodista de São Paulo e Professora da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS). E-mail: miriabencasa@gmail.com

---

---

tecnologias. Os(As) responsáveis (familiares), que em meio a um turbilhão de atividades e preocupações, assumiram o papel de tutores(as) e educadores(as) de seus filhos. Muitos(as) deles(delas) não tinham ideia do que fazer, pois se sentiam despreparados(as) para tais atividades (MACHADO, 2020).

Neste cenário, o presente capítulo tem por objetivo analisar a atividade de teletrabalho no contexto de Educação Infantil durante a pandemia de Covid-19, refletindo sobre as implicações que este fazer pode vir a gerar na vida dos(as) educadores(as).

Para atender o objetivo proposto, valeu-se de uma pesquisa bibliográfica, de tipo narrativa, que consistiu em selecionar, compreender, interpretar e analisar de modo coeso, estudos voltados à temática (GIL, 2017).

Vale salientar que o material utilizado é composto por estudos publicados no período pandêmico, isto é, nos últimos 03 anos (2020, 2021 e 2022), bem como de autores considerados clássicos da literatura do tema estudado.

Inicialmente será apresentada a contribuição da tecnologia para o contexto de Educação, especialmente em tempo de pandemia.

Em seguida será discutido como o surgimento da pandemia de COVID-19 trouxe desafios na rotina trabalhista de profissionais da Educação Infantil, como este influenciaram a aprendizagem dos(as) escolares, além de estimularem estratégias de enfrentamento adotadas para se garantir o ensino possível e de qualidade aos alunos.

## **Tecnologias e suas contribuições para a Educação em tempo de pandemia**

Embora a Tecnologia tenha ganhado a maior força no contexto de trabalho no ano de 2020, em especial no contexto de Educação, não se pode deixar de dizer que as discussões sobre a sua inserção enquanto ferramenta no âmbito educacional, já existe há tempos.

No ano de 2012, em seu livro, “Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação”, Vani Moreira Kenski já abordava a relação entre Educação e Tecnologias de forma abrangente, fazendo uma ligação entre os avanços tecnológicos e seus reflexos no ensino brasileiro.

Na época, a autora defendia que a “internet” é um espaço possível de integração e articulação de todas as pessoas conectadas com tudo que existe no campo digital, ou ciberespaço (KENSKI, 2012).

---

---

A Tecnologia que aciona o mundo cibernético, pode gerar uma conexão ilimitada e beneficiar o contexto educacional, tanto que no período da pandemia deu condições de que o ensino tivesse alguma continuidade.

O ambiente escolar modificado devido a insalubridade na saúde mundial causada pela pandemia de Covid-19, impôs a educadores(as), uma rotina didática, com uma necessidade de ser readaptada, com vistas a atender um novo modelo de mediação do conhecimento (VIANA; MIGUEL, 2021).

Esse novo formato educacional, no qual a escola repentinamente foi transferida para as residências tanto de educadores(as), quanto de alunos(as), fez com que muitas instituições de ensino rapidamente buscassem providenciar plataformas virtuais de aprendizagem, estabelecer grupos de WhatsApp e listas de transmissão de e-mails para manter a comunicação. Áudios, gravações de vídeos, também foram algumas estratégias adotadas pelas escolas (MACHADO, 2020; VIANA; MIGUEL, 2021). É inegável que essas ações visando implementação de novas estratégias para continuar mantendo o ensino, cada uma ao seu modo fizeram a função, mas é preciso lembrar que além de demandarem recursos financeiros, foi necessário tempo para adequação a toda essa sistemática. Também demandam disponibilidade de equipamentos tecnológicos e preparo dos(as) professores(as) em conhecer as funcionalidades das suas novas ferramentas de ensino, bem como, o saber utilizá-las de forma eficiente nessa nova versão de mediação da aprendizagem (VIANA; MIGUEL, 2021).

A modalidade de ensino remoto provocou nos(as) professores(as) a necessidade de buscar ferramentas mais atualizadas tecnologicamente para subsidiar o fazer pedagógico diário. Essa busca, não foi e não tem sido tarefa simples, tendo em vista que constantemente os aparatos tecnológicos estão sempre em atualização e com isso o(a) professor(a) também precisa estar sempre se inteirando das funcionalidades que melhor se adequem a esse novo perfil de mediação do conhecimento (ALMEIDA, *et al.*, 2020; VIANA; MIGUEL, 2021).

Cabe ainda salientar, que mais que responsáveis por buscar caminhos tecnológicos que sustentem o novo modo de ensino, a grande maioria dos(as) professores(as) também tiveram que financiar seus materiais com seus próprios fundos econômicos. Isto porque, mesmo existindo uma legislação que preconiza o pagamento de tais gastos por parte das instituições que os empregam (PIERI; FEITAS, 2021), na prática não foi bem assim que aconteceu.

---

Outro grande desafio é o fato de que as escolas também não estavam preparadas para subsidiar seguramente o(a) professor(a) nesse momento de transição entre o físico e o online. Até mesmo porque em sua grande maioria, não dispunha de instrumentos tecnológicos modernos, adequados e em quantidade suficiente para oferecer aos profissionais, uma opção de equipamento para que pudessem realizar suas atividades, frente a uma nova vertente de ensino (MACHADO, 2020).

Esse olhar mais inovador tecnologicamente, que está disposto na Base Nacional Comum Curricular – BNCC<sup>18</sup> norteia a Educação em âmbito nacional e apregoa que:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo, aprovado em dezembro de 2017 que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BNCC, 2017 citado por VIANA; MIGUEL, 2021, p. 09)

É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento de estudantes, tenha uma atitude crítica em relação ao conteúdo e ofereça uma multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvelando possibilidades de comunicação (e de manipulação), e que eduque para usos mais conscientes na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores(as) e alunos(as) (BNCC, 2017 citado por VIANA; MIGUEL, 2017, p. 09).

Assim, faz-se necessário reconhecer e entender o papel fundamental que as Tecnologias devem exercer no contexto escolar atualmente. Devem proporcionar aos sujeitos envolvidos no processo, o conhecimento e domínio dos recursos disponíveis em seu meio, bem como a utilização ética para uma melhor compreensão e administração dos processos de aprendizagem (VIANA; MIGUEL, 2021).

---

<sup>18</sup> Embora seja hoje muito discutida, é interessante lembrar que a BNCC também é muito criticada devido a dar uma ênfase no trabalho e não olhar com tanto foco as relações humanas.

---

---

O processo dinâmico de aprender necessita utilizar uma diversidade de recursos e técnicas possíveis por parte de cada docente, cada instituição e cada classe. Assim, integrar as dinâmicas tradicionais com as inovadoras, a escrita audiovisual, e o texto sequencial com o hipertexto, se faz necessário.

Sendo assim, para que possa haver esse dinamismo, sincronia durante o processo de mediação *online*, o docente necessita conhecer e saber utilizar os recursos tecnológicos necessários à sua prática *online* durante esse processo educacional modificado devido o contexto pandêmico.

Embora tenha conseguido obter ganhos educacionais no período emergencial, a Educação remota, não deve ser compreendida como a única solução, pois este método tende a exacerbar as desigualdades já existentes, que são parcialmente niveladas nos ambientes escolares, simplesmente, porque nem todos(as) possuem o equipamento necessário para o acesso aos conteúdos, ou porque não conseguem manejar a Tecnologia. Desta forma, se a meta for investir apenas em ferramentas digitais, certamente, haverá uma piora na aprendizagem dos(as) alunos(as) a curto e a médio prazos (SOUZA, FRANCO; COSTA, 2016).

Mesmo com significativos esforços, os colégios e suas equipes pedagógicas, principalmente os de redes privadas, ainda estão tendo que lidar com a insatisfação de muitos pais, que não aceitam uma ou outra forma de trabalho da equipe, ou que não conseguem acessar as plataformas, ou ainda, alegam que não pagam a instituição para terem que lecionar, ainda que atualmente seja evidente a contribuição da família para a Educação das crianças, principalmente as que se encontram em Educação Infantil. Alguns ameaçam cancelar a matrícula da criança, e outros realmente tiram seus filhos das escolas, por acharem que estão pagando por um serviço que não está sendo efetivo (MACHADO, 2020).

Diante desse complexo cenário, cabe ser questionado: de que modo escolares matriculados(as) na Educação Infantil foram atendidos? Qual foi o aproveitamento observado de educandos(as) no contexto de teletrabalho educacional?

Buscando estas respostas, segue a discussão sobre o teletrabalhar na Educação Infantil.

### **Teletrabalho na Educação Infantil, uma prática possível?**

Independente de se estar ou não, em um tempo pandêmico, é interessante considerar que de modo geral, o ensino e as formas de se ensinar, continuamente, sempre demandaram ser (re)pensados. Isto porque a humanidade encontra-se em

---

---

constante transformação, que acaba por também transformar os modos de ser e existir de cada sujeito, o que demanda da Educação rearticular maneiras de atender alunos(as) no âmbito do ensino. Com a chegada da pandemia de Covid-19, essa preocupação se tornou ainda mais enfática (ALMEIDA *et al.*, 2020).

Frente a imposições de distanciamento social, notoriamente, a Educação Infantil foi o nível de ensino mais afetado por ocasião da pandemia. Isso porque a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças de 0 a 5 anos dependem essencialmente do que Vygotsky (1984) nomeou como mediação, que se apoia fundamentalmente na relação estabelecida entre elas e os docentes no cotidiano escolar (SOUZA *et al.*, 2022).

Com o distanciamento social, como estratégia adotada e necessária por conta da pandemia de Covid-19, as novas formas de se fazer o ensino na Educação Infantil, despertou a atenção de diversos pesquisadores da área educacional e do desenvolvimento humano, que iniciaram estudos sobre o comportamento de alunos(as), docentes, pais e outros envolvidos no processo de ensino e o modelo de ensino dentro deste novo panorama vivenciado nos três últimos anos.

Almeida *et al.* (2020), realizaram uma pesquisa com 78 professores(as) atuantes na Educação Infantil de municípios como, Niterói, Maricá, São Gonçalo, Itaboraí e Rio de Janeiro e discutiram a importância da comunicação audiovisual, ocorrida por intermédio das mídias sociais digitais, para manutenção do vínculo afetivo entre professores(as) e alunos(as) na primeira infância, utilizada para amenizar os impactos advindos do distanciamento social ocasionado pela pandemia de Covid-19. Em seus achados, as autoras identificaram que recursos audiovisuais, por meio de mídias sociais, foram facilitadores da comunicação entre discentes e docentes (ALMEIDA *et al.*, 2020).

Outro estudo realizado por Oliveira *et al.* (2020) mostrou como tem ocorrido o processo de ensino e aprendizagem dentro da modalidade de Educação Infantil, no tempo de pandemia de Covid-19. A pesquisa foi de cunho bibliográfico e apontou o relato de pais e professores(as) entrevistados(as) que afirmaram que, mesmo sendo um momento de isolamento social, em que não se pode ter a presença física, existe a possibilidade de que, por intermédio de um bom planejamento, o processo de ensino e aprendizagem seja de qualidade e que haja interação e afetividade, bem como responsabilidade sobre a aprendizagem das crianças. O estudo também mostrou que a interação entre família e escola é crucial para o bom desenvolvimento da criança e, mesmo em tempo de pandemia, esta relação não

---

---

pode ser delegada somente a uma das instituições (família ou escola), como em muitos casos já ocorria antes mesmo do tempo pandêmico.

Desta forma, Oliveira *et al.* (2020) descrevem a relevância da construção entre a parceria da escola com a família do(a) aluno(a), sendo tal construção algo que educadores(as) devem iniciar, para que este vínculo, crucial ao processo de aprendizagem, se estabeleça concretamente.

A pesquisa realizada por Araújo (2020) aponta os desafios experimentados por professores(as) frente a atuação em Educação Infantil em tempo de pandemia. A investigação se desenvolveu por intermédio de uma pesquisa exploratória a partir da análise de ambientes virtuais ocorridos por meio de *Live* nas redes sociais, que contou com a participação de professores(as), famílias de crianças que estão inseridas na Educação Infantil e de graduandos em curso de Pedagogia.

Com a pesquisa, Araújo (2020) evidencia que existe uma urgência na criação de uma rede colaborativa capaz de estreitar os vínculos entre a escola, a família e a criança que está na Educação Infantil, assim como antes já se demandava no ensino. Com os novos desafios impostos, agora mostra-se prioritário. Segundo o estudo, o desafio é encontrar meios, estratégias e alternativas para que a escola continue a existir na vida da criança e a ter uma representação para esta, bem como a auxilie em sua construção de identidade, tendo em vista que sem referências, não há identificação. Sem este investimento subjetivo, portanto, pode haver perdas na identidade pessoal e social (CIAMPA, 1987).

As vivências observadas no estudo, segundo Araújo (2020), apontaram principalmente, a necessidade e importância de que familiares recebam orientação acerca das atividades e quanto ao uso das ferramentas digitais em conjunto com as crianças. Isto é, existe a necessidade de aprender e reaprender novas maneiras de manejar a Educação Infantil para que as práticas pedagógicas se desenvolvam.

Araújo (2020), lembra ainda, que frente as novas formas de se fazer Educação Infantil, mesmo de modo remoto, o lúdico (jogos e brincadeiras) como parte das práticas pedagógicas, não deve ser perdido de vista, já que a criança, por meio do brincar, constrói sentido para o seu mundo. Além disso, o lúdico também colabora para o desenvolvimento da autonomia infantil e na organização dos sentimentos. Logo, não pode ser esquecido dentro do planejamento e da aplicação das atividades remotas (ARAÚJO, 2020).

Cruz *et al.* (2021) pesquisaram a aprendizagem infantil ao longo da pandemia, enfatizando a questão das demandas impostas nesta etapa da Educação

---

---

Básica, nesse momento singular. As autoras mencionaram que no momento do planejamento do retorno, cada instituição escolar (creche e pré-escola) deveria levar em consideração as crianças como prioridade e ter como base e referência os princípios, valores e conhecimento que já foram elaborados e construídos dentro da área e que estejam expressivos na legislação educacional vigente. O planejamento, segundo as autoras deve ter caráter de coletividade, para que todos deem sua contribuição e tenham responsabilidade na tomada de decisão (CRUZ *et al.*, 2021).

Ao retornar à Educação presencial, o planejamento das atividades buscou priorizar não somente o cumprimento de protocolos de prevenção de Covid-19, mas também considerou a criança como ser individual e coletivo, observando suas necessidades e peculiaridades. Priorizar a criança é uma obrigação legal, assim como o seu desenvolvimento.

O teletrabalho tem sido uma modalidade bastante empregada, até mesmo no ensino infantil. Silveira (2021) em sua pesquisa realizada em Florianópolis apontou que a Diretoria de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação da referida cidade enviou diretrizes para a realização do teletrabalho dentro da modalidade de Educação Infantil, o que levou a equipe pedagógica, com a participação dos professores, a reformularem o fazer pedagógico, com o qual a equipe não estava habituada, já que não haveria atendimento presencial. As equipes pedagógicas também necessitaram estudar e se apropriar de uma dinâmica de trabalho diferente da que estavam acostumadas, já que todo processo de interação seria feito de modo eletrônico. O aperfeiçoamento para dominar a ferramenta ocorreu para que fosse possível a realização de um trabalho satisfatório e de qualidade, mesmo ocorrendo à distância e remotamente. Para que houvesse implementação do trabalho remoto, a escola fez um trabalho de levantamento junto às famílias para identificar se a maioria disponibilizava de *smartphones*, que seriam usados para receber as postagens dos conteúdos desenvolvidos pela equipe docente. As famílias, na grande maioria, tinham acesso ao recurso necessário para efetivação do teletrabalho e as que não possuíam o equipamento, a escola agendava dia e horário para retirada de atividades impressas. Assim, considerou-se que todos(as) seriam alcançados(as) e nenhuma família deixaria de ser atendida (SILVEIRA, 2021).

Em contrapartida, o estudo de Tavares *et al.* (2021) mostra que esta realidade de acesso a *smartphones*, *tablets*, computadores ou notebooks não faz parte da

---

---

vivência de muitas crianças que frequentam as escolas da cidade de São Gonçalo, que fica situada na Região Metropolitana da cidade do Rio de Janeiro.

As autoras, relatam que algumas unidades escolares do local pesquisado, dentro da modalidade de Educação Infantil, disponibilizaram atividades por meio de redes sociais, nas páginas de Facebook ou em grupos de *WhatsApp*. Foram criados grupos usando estas ferramentas tecnológicas, nos quais foram inseridas as famílias das crianças. A iniciativa de criação de tais grupos, empregando as ferramentas citadas, como relatam Tavares *et al.* (2021) não contam com nenhuma política institucional que partiu da prefeitura, no que tange a oferta de apoio técnico e/ou tecnológico. A situação ainda se tornou mais complexa pelo fato de que existem diferenciadas condições de acessibilidade aos recursos técnicos e tecnológicos, sobremaneira para as famílias e crianças que se encontram em camadas mais populares da região de São Gonçalo.

Diante desta realidade, é preciso uma reflexão sobre como as crianças desprovidas de condições materiais para acompanhamento de trabalho remoto oferecido pela instituição, estão sendo assistidas.

Corroborando, Barbosa e Soares (2021) apontaram para a pobreza vivenciada por crianças que estão na Educação Infantil. O estudo mostrou que, durante o afastamento social, não somente houve piora na condição econômica das crianças, devido ao desemprego ou redução de salários dos pais, mas também se evidenciou o aumento da violência contra crianças, ocasionado pelo maior tempo que passam em casa, com abusadores ou com pessoas que as tratam com violência de ordem física ou psicológica. Elas também sofrem, em muitos casos, com o abandono dos provedores, que passam a ficar mais tempo fora de casa para obter o sustento da família. Nestas condições, o processo de ensino e o desenvolvimento global da criança ficam extremamente comprometidos, tanto cognitivamente, quanto psicologicamente (BARBOSA; SOARES, 2021).

### **Considerações finais**

Buscando analisar o teletrabalho no contexto da Educação Infantil e as implicações que este fazer gera no processo de ensino, as reflexões apresentadas, evidenciam que diante das novas conjunturas impostas pelo processo pandêmico, os desafios no âmbito do fazer pedagógico, tornaram-se ainda mais desafiadores. Compreendendo que depois do distanciamento social imposto pela pandemia, a escola necessita se adaptar aos novos meios tecnológicos para dar continuidade à

---

sua práxis pedagógica, mais sim, juntamente com o escolar e a família, com ações do trabalho educacional que privilegie as crianças.

Mesmo com tantos limites é fato que na pandemia, as escolas fizeram e ainda estão fazendo o possível para garantir a qualidade do ensino as(os) alunas(os), seja com o uso das ferramentas digitais ou por métodos clássicos, embora não ofereça capacitação ao corpo docente e técnico-administrativo. Sendo assim, o processo mais se parece com um experimento contínuo afim de compreender se funciona ou não.

O presente estudo deixa o convite para uma reflexão sobre o quanto a tecnologia tem com que contribuir ao ensino, inclusive no período da Educação Infantil.

A participação mais presente da família nos objetivos educacionais é fundamental, e tornou-se imprescindível no contexto de ensino da educação tecnológica.

Para finalizar cabe salientar que existem lacunas no conhecimento e necessidades de mais pesquisas sobre a temática que permutam aprofundar os elementos discutidos neste estudo.

## Referências

ALMEIDA, W.S. *et al.* Mudanças nas condições socioeconômicas e de saúde dos brasileiros durante a pandemia de COVID-19. *In: Revista Brasileira de Epidemiologia*, n.23, 2020a. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-549720200105>. Acesso em: 10 dez. 2022.

ALMEIDA, T.A.; SIQUEIRA, A. P. L.; CONRADO, L. A comunicação em tempos de pandemia: As mídias sociais na Educação Infantil. *In: Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação*, v.5 (esp.), p.83-85, 2020b. Disponível em: <file:///C:/Users/DELL%20Verm/Downloads/135-Relato-1005-1-10-20200929.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2022.

ARAÚJO, A.C.A. O cenário desafiador da pandemia e a educação infantil. *In: Revista Carioca de Ciência*,v.5 (esp.), p.26-28, 2020. Disponível em: <https://orcid.org/0000-0003-3159-0974> . Acesso em: 10 dez. 2022.

ARAÚJO, F. J. O. *et al.* Impact of Sars-Cov-2 and its reverberation in global higher education and mental health. *In: Psychiatry Research*, n.288, 2020.

---

Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112977>. Acesso em: 10 dez. 2022.

BARBOSA, I.G.; SOARES, M.A. Educação infantil e pobreza infantil em tempos de pandemia no Brasil: Existirá um novo normal? *In: Revista Zero-a-Seis*, v.23 (esp.), p.35-57, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79044>. Acesso em: 10 dez. 2022.

CIAMPA, A.C.A. **A estória do Severino e a história da Severina**: Um ensaio da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CRUZ, S.H.V., MARTINS, C.; CRUZ, R. A educação infantil e demandas postas pela pandemia: intersectorialidade, identidade e retorno às atividades presenciais. *In: Revista Zero-a-Seis*, n.23(esp.), p.147-174, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79003>. Acesso em: 10 dez. 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: O novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2012.

MACHADO, P.L.P. Educação em tempos de pandemia: O ensinar através de tecnologias e mídias digitais. *In: Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, v.8, n.6, p.58-68, 2020. Disponível em: <https://www.nucleodo-conhecimento.com.br/educacao/tempos-de-pandemia>. Acesso em: 10 dez. 2022.

OLIVEIRA, A.S.S.; ARAÚJO NETO, A.B.; OLIVEIRA, L.M.S. Processo ensino aprendizagem na educação infantil em tempos de pandemia e isolamento. *In: Revista Ciência Contemporânea*, v.1, n.6, p.349-364, 2020. Disponível em: <http://cienciacontemporanea.com.br/index.php/revista/article/view/32/29>. Acesso em: 10 dez. 2022.

PIERI, L.; FREITAS, P. Teletrabalho e o direito à desconexão. *In: VIANA, M.T.; BASTOS, V.C.G.; COSTA, V. (Org.). A bolsa ou a vida*: Reflexões jurídicas sobre trabalho e pandemia. Belo Horizonte: RTM, 2021, p. 75-88.

PORTARIA nº 544 de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de

---

---

2020. Diário Oficial da União, 114(Seção 1). 62. Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 10 dez. 2022.

SILVEIRA, J. O teletrabalho coletivo durante a pandemia da COVID-19: Um relato de experiência na Educação Infantil de Florianópolis. In: **Revista Zero-a-Seis**, n.23 (esp.), p.316-332, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e76802>. Acesso em: 10 dez. 2022.

SOUZA, S.; FRANCO, V.S.; COSTA, M.L.F. Educação a distância na ótica discente. In: **Educação e Pesquisa**, v.42, n.1, p.99-114, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201603133875>. Acesso em: 10 dez. 2022.

SOUZA, K.R. *et al.* Diários de professores(as) na pandemia: Registros em cadernetas digitais de trabalho e saúde. In: **Interface**, Botucatu, n.26, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/interface.210318>. Acesso em: 10 dez. 2022.

TAVARES, M.T.G.; PESSANHA, F.N.L.; MACEDO, N.A. Impactos da pandemia de Covid-19 na educação infantil em São Gonçalo/RJ. In: **Revista Zero-a-Seis**, n.23 (esp.), p.77-100, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e78996>. Acesso em: 10 dez. 2022.

VIANA, M.E.R.P.; MIGUEL, J.R. Desafios pedagógicos e emocionais do professor frente à pandemia da Covid-19. In: **Id On Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v.15, n.56, p.404-415, 2021. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/3151/4995>. Acesso em: 10 dez. 2022.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

---

## Aulas de Língua Portuguesa no Metaverso: relato de experiência

Valéria Bussola Martins<sup>19</sup>

### Introdução

Há alguns anos os cursos de Licenciatura buscam alternativas para preparar o futuro professor para atuar em ambientes físicos ou virtuais. Da mesma forma, nos bancos acadêmicos, discutem-se variadas estratégias de ensino da Educação Básica, já que os sujeitos da Educação, sejam eles crianças ou adolescentes, estão inseridos em um mundo multimidiático e tecnológico que não pode ser ignorado pelo universo escolar.

Nos últimos anos, inclusive, fala-se em “metaverso”: um ambiente virtual, imersivo, coletivo e hiper-realista no qual os indivíduos convivem, usando *avatars*, customizados em 3D, sendo esta realidade considerada por muitos como uma evolução da *internet* atual (GABRIEL, 2022). Não se trata, portanto, em apenas falar de Tecnologia. A escola e seus educadores precisam, hoje, acompanhar o seu desenvolvimento de forma constante e investigativa.

É partir desses pensamentos que passaram a ser ofertadas ao alunado, propostas didático-metodológicas que fazem uso das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC). Fundamentada nesse pressuposto, esta pesquisa pretendeu, mais especificamente, ponderar sobre a utilização de jogos digitais, produzidos no metaverso, no ensino de Língua Portuguesa e Literatura como uma ferramenta pedagógica, sendo o problema de pesquisa: quais são os benefícios de se aplicar jogos virtuais, imersivos e coletivos nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura?

---

19 Pós-doutora em Letras pela Universidade de São Paulo. Doutora e Mestra em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Graduada em Letras e em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Docente do Centro de Comunicação e Letras, da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Docente do Curso de graduação em Letras (modalidade presencial e modalidade EaD) e no Programa de Pós-graduação em Letras. E-mail: valeria.martins@mackenzie.br.

---

Para se alcançar os objetivos propostos, foi primordial em termos metodológicos, a realização de uma pesquisa bibliográfica sobre as questões teóricas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Nessa primeira fase, dedicou-se uma cautelosa leitura da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), documento metodológico que norteia a Educação Básica brasileira.

Posteriormente, foi solicitada a alunos da Licenciatura em Letras (futuros professores) a produção de jogos digitais sobre algum conteúdo voltado para Língua Portuguesa ou Literatura. Os licenciandos, então, receberam orientações sobre as ferramentas disponíveis para a criação dos jogos e, na sequência, decidiram quais objetos de conhecimento seriam a base dos jogos digitais a serem produzidos.

É oportuno destacar que, anteriormente a essa pesquisa, a criação de jogos, nas aulas de Metodologia do Ensino - componente curricular que compõe a grade da Licenciatura em Letras -, já ocorria, desde 2002. Primeiramente, com a produção de jogos em papel e posteriormente, no PowerPoint e no Canva, nos quais se utilizavam variados recursos, como o de animações, transições, *hiperlinks* e efeitos de áudio. Dessa vez, contudo, escolheu-se utilizar o Roblox, já que ele possibilitaria novas experiências.

Pesquisas foram realizadas com materiais autênticos, trechos de textos foram selecionados e foram criados jogos digitais. Todos os jogos foram elaborados para os anos finais do Ensino Fundamental ou para o Ensino Médio e em bancos universitários de um curso de Licenciatura em Letras em uma instituição da região central da cidade de São Paulo. Com os jogos produzidos e, posteriormente, aplicados em escola da rede pública de ensino, da região sul da cidade de São Paulo, foi possível a escrita deste texto.

### **Formação docente em múltiplos ambientes**

É considerável o número de recém-formados da Licenciatura que afirma que o curso, normalmente, exalta de forma intensa os conteúdos teóricos, ignorando, de forma geral, questões sobre a prática pedagógica, o que dificulta aos novos docentes terem êxito em sala de aula no início da sua rotina como professor. É a partir daí que se pode questionar se o domínio de conteúdo garante a execução de uma boa aula. Masetto (2012, p. 11) explica que “essa situação se fundamenta

---

em uma crença inquestionável até bem pouco tempo [...]: quem sabe, automaticamente, sabe ensinar. Mesmo porque ensinar significava ministrar grandes aulas expositivas ou palestras sobre um determinado assunto dominado”.

O artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que define e regulariza o sistema brasileiro de Educação, ao discorrer sobre a formação dos profissionais da Educação, evidencia que os cursos devem ter como fundamento a associação entre teorias e práticas (NEVES, 2010). Se a conexão entre teorias e práticas é tão destacada até na legislação, a Licenciatura não deveria ignorar esse vínculo elementar para o processo de formação de futuros professores.

Este seja, talvez, um desacerto histórico das Licenciaturas. Ao focar em certos objetos de conhecimento teóricos, os professores universitários não formam docentes críticos que poderiam refletir sobre o seu próprio cotidiano profissional para buscar caminhos quando se deparam com percalços:

Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissolavelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este se não é capaz de compromisso (FREIRE, 2008, p. 16).

É imperativo, portanto, que os cursos de formação docente inunam objetos de conhecimento teóricos a práticas docentes funcionais e é basilar, principalmente na atualidade, que esse futuro professor também saia da universidade com habilidades para exercer sua profissão nas escolas e nos ambientes virtuais, fazendo o metaverso parte dessa realidade.

O componente curricular Língua Portuguesa e Literatura, por sua vez, tem por finalidade levar os educandos da Educação Básica a refletir, com o devido acompanhamento docente, sobre os objetos de conhecimento voltados à linguagem. Nessa essência, o professor que ministra esse componente curricular deve ser um profissional que formula estratégias didático-metodológicas, almejando um ensino apropriado das questões da linguagem, que sejam funcionais para a vida dos estudantes.

Por não desprezar a realidade de estar inserido em um mundo multimidiático e tecnológico, espera-se que o educador desenvolva propostas pedagógicas que atendam às demandas contemporâneas no que se refere a uma reveladora

---

---

utilização das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) em sala de aula, consoante aos documentos oficiais que regem a Educação Básica brasileira.

Verifica-se, todavia, que parte do professorado, tanto da Educação Básica quanto do Ensino Superior, ainda exterioriza incômodo em relação ao uso das TDIC nas instituições de ensino, existindo, várias vezes, recusa de educadores quanto à aplicação de recursos tecnológicos nas aulas. Essa posição pedagógica contraria as recomendações dispostas na BNCC (BRASIL, 2017) que acentua que a compreensão sobre e a utilização das TDIC no cotidiano escolar conduz os discentes a se comunicarem por meio de múltiplas linguagens – o campo compatível com a atuação dos docentes de Língua Portuguesa e Literatura –, a gerarem conhecimentos, a solucionarem problemas e a efetuarem projetos autorais e coletivos (BRASIL, 2017).

A escola e seus professores carecem de compreender que os estudantes estão inseridos em uma cultura que, cotidianamente, recorre a recursos de Tecnologia digital. Assim sendo, a conduta de um docente comprometido com o real desenvolvimento de seus alunos implica no aprimoramento de estratégias de ensino de Língua Portuguesa que “[...] de um lado, desafiam, mas de outro, possibilitam uma amplitude da criatividade dele e do educando.” (GUIMARÃES; FREIRE, 2011, p. 70).

Com esse intuito, pode ser frutífero se os docentes estiverem receptivos a conhecer e, se possível, a interagir com os elementos tecnológicos presentes na rotina de seus aprendizes, já que ao desconhecê-los “[...] não temos acesso à maneira como pensam, dificilmente podemos saber o que sabem e como sabem.” (FREIRE, 2015, p. 93). À vista disso, o campo dos jogos digitais pode se configurar em um atributo tecnológico e midiático bastante presente na vivência de alunos e, conseqüentemente, de professores.

A proposição apresentada neste capítulo em face do apresentado, ressalta que os jogos digitais, com propósitos pedagógicos, podem favorecer o processo de ensino-aprendizagem dos objetos de conhecimento de Língua Portuguesa e Literatura, reunindo elementos tecnológicos e multimidiáticos à atmosfera escolar.

## **A produção dos jogos na Licenciatura**

Vários são os estudantes que fazem reclamações sobre o ensino de Língua Portuguesa e Literatura, julgando-o enfadonho e pouco esclarecedor em relação ao

---

---

que estudam e a como farão uso das informações recebidas de maneira prática nas interações verbais do dia a dia. Esse ponto de vista por parte dos educandos “[...] manifesta-se na confessada (ou velada) aversão às aulas de português.” (ANTUNES, 2003, p. 20).

Tendo em mente que educar com as mídias tem sido um dos assuntos mais discutidos sobre práticas educacionais na atualidade, não é recomendado ignorar as TDIC. Educadores comprometidos com a sua função docente sempre devem se lembrar de que é profícuo adotar propostas de trabalho, durante as aulas de Língua Portuguesa e Literatura, que buscam uma utilização relevante das TDIC em sala de aula, guiados pelas orientações dos documentos oficiais que norteiam a Educação Básica brasileira.

Um dos documentos nacionais que oferta direções aos professores é a BNCC (BRASIL, 2017). No trecho que trata da área de Linguagens, aquela que integra os componentes curriculares Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa, o docente é levado a compreender que, por meio das práticas sociais, as pessoas interagem entre si e com os outros indivíduos, associando conhecimentos, atitudes e valores culturais, éticos e morais (BRASIL, 2017).

Como resultado disso, são primordiais nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura atividades didático-metodológicas que sejam significativas, que proporcionem um processo de ensino-aprendizagem eficiente e que integrem os elementos multimidiáticos e tecnológicos que estão no dia a dia dos estudantes. “Jogos despertam emoções, conflitos e situações que têm de ser superados pelos jogadores. Jogos agradam a crianças e adultos.” (TAVARES, 2021, p. 19).

Jogar também desenvolve habilidades e competências para se viver bem em sociedade. Planejar dinâmicas com jogos nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura pode, então, viabilizar experiências de aprendizagem coletiva, convívio saudável e entretenimento (HUIZINGA, 2001). O mesmo se pode afirmar sobre os jogos digitais.

Para a realização da pesquisa descrita neste capítulo, inicialmente, destaca-se que os jogos digitais foram elaborados para serem aplicados em uma instituição de ensino que disponibiliza recursos tecnológicos, como um computador, mas também seria possível o uso apenas do celular. É possível que tais jogos digitais sejam aplicados remotamente, bastando que professores e alunos estejam conectados em uma rede Wi-Fi e que estejam utilizando um aplicativo de

---

---

videoconferência que permita o compartilhamento do conteúdo, facilitando o contato entre docentes e discentes.

No início da proposta, a docente, autora deste texto, orientou seus alunos da Licenciatura – matriculados no componente curricular *Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura* – a selecionarem o objeto de conhecimento que seria abordado no jogo, a elencarem os objetivos do jogo e a selecionarem os elementos que o comporiam. Como exemplo, será descrito aqui todo o processo de criação e aplicação do jogo **Show das Figuras**, elaborado no Roblox.

O Roblox foi escolhido em função do seu alcance na atualidade. Segundo análise da Kepios – consultoria de *marketing* estratégico – o Roblox está entre os três mundos que têm maior audiência em ambiente virtual, sendo os outros dois: Fortnite e Minecraft (KEMP, 2022, s.p.). Ademais, dados do relatório *Digital 2022* – publicado em julho do mesmo ano – mostram que 88,4% dos brasileiros (de 16 a 64 ano) jogam *videogame* em algum console (a média mundial é a de que 82,4%), sendo a média diária de tempo de 1 hora e 09 minutos (a média mundial é de 1 hora e 11 minutos).

O Roblox é uma plataforma de jogos, criada em 2006, que se efetiva em um mundo aberto, multiplataforma e com simulação que permite criar do zero seu próprio ambiente virtual no qual outros jogadores podem interagir. Em 2019, o Roblox tornou-se o jogo mais popular do mundo, ganhando dos concorrentes Minecraft e Fortnite (NOGUEIRA, 2019).

Em comparação, Minecraft divulgou em março de 2019 que tinha 91 milhões de jogadores, enquanto a última declaração de número de Fortnite foi em setembro do ano passado (2018), com 78,3 milhões. É importante destacar que esses números se referem a jogadores ativos mensalmente, não número absoluto de jogadores registrados. Os jogadores mensais são um dado bem mais importante porque reflete quem realmente está ativo, descartando aqueles que se registram num game e não o abrem nunca mais (NOGUEIRA, 2019, s.p.).

Como no início da sua criação ficou conhecido por ser uma plataforma direcionada para o público infantil, o Roblox não gerou preocupação em outras empresas de *games* que, atualmente, buscam entender os motivos do seu sucesso. Diferentemente de outras plataformas, 40% dos usuários do Roblox é composto pelo público feminino. Além disso, os seus criadores afirmam que “a maior parte

---

dos jogadores joga com amigos, incentivando a trazer mais gente para o *game* também” (NOGUEIRA, 2019, s.p.).

A criação lúdica, totalmente produzida pelas alunas Giovanna Joly, Isabela Franco, Maria Eduarda Encinas e Sarah Lyns, traz ao público, que pode jogar pelo computador, tablet ou celular, um cenário em que há um show, no caso o Show das Figuras.

**Figura 1:** Tela inicial do Show das Figuras.



Fonte: Tela de Giovanna Joly, Isabela Franco, Maria Encinas e Sarah Lyns, produzida no Roblox (2022).

Ao subir no palco, o *avatar* dos usuários da plataforma encontra vários tabladados.

**Figura 2:** Tela inicial do Show das Figuras.



Fonte: Tela de Giovanna Joly, Isabela Franco, Maria Encinas e Sarah Lyns, produzida no Roblox (2022).

---

---

Em cada tablado, há um *avatar*. Ao subir em cada um dos tabladados, inicia-se um pequeno trecho de uma música cantada pelo *avatar* “cantor/dono” do tablado. Em um dos tabladados, por exemplo, ao subir no local, o usuário começa a ouvir a canção “O sol”, do jovem cantor e compositor brasileiro Vitor Kley.

O usuário clica no ponto de interrogação e uma janela *pop-up* abre com uma pergunta e alternativas de respostas. Todas as músicas são famosas canções *pop* brasileiras. O jogador, então, é convidado a responder a uma pergunta sobre figuras de linguagem que envolve um dos trechos das canções escolhidas.

No tablado em que há Luan Santana, ouve-se o seguinte trecho ao subir no local: “Te dei o sol, te dei o mar pra ganhar seu coração. Você é raio de saudade, meteoro da paixão. Explosão de sentimento que eu não pude acreditar. Ah, como é bom poder de amar” (compositores: Fernando Fakri/Juliana Fakri).

**Figura 3:** Tela que exhibe o tablado com estrofe da música “Meteoro”.



Fonte: Tela de Giovanna Joly, Isabela Franco, Maria Encinas e Sarah Lyns, produzida no Roblox (2022).

Durante a escuta da música, o usuário também pode ler um pequeno trecho que é destacado da canção. No caso exibido anteriormente, lê-se: “Te dei o sol, te dei o mar”. Logo na sequência, surge uma janela com a pergunta a ser respondida com três opções de resposta para o usuário.

Ao clicar na resposta correta, no caso, metáfora, na parte inferior da tela, à esquerda, o avatar, dono do tablado, diz se a resposta está correta ou incorreta. Caso o usuário clique na resposta incorreta, ele tem a chance de responder novamente.

---

**Figura 4:** Tela que exibe a pergunta a ser respondida e três opções de resposta.



Fonte: Tela de Giovanna Joly, Isabela Franco, Maria Encinas e Sarah Lyns, produzida no Roblox (2022).

**Figura 5:** Tela que exibe a resposta do usuário e a confirmação de acerto.



Fonte: Tela de Giovanna Joly, Isabela Franco, Maria Encinas e Sarah Lyns, produzida no Roblox (2022).

Na tela a seguir, o usuário se confunde ao analisar a estrofe “Eu vou te amar como um idiota”, interpretada pelo cantor Jão (compositores: Guilherme Pereira, João Balbino e Pedro Palhares), respondendo que no trecho havia uma ironia. Depois de um “Poxa”, proferido pelo avatar, o usuário tenta mais uma vez e acerta a resposta correta: comparação.

**Figura 6:** Tela que exibe o equívoco do usuário ao dar como resposta a figura ironia.



Fonte: Tela de Giovanna Joly, Isabela Franco, Maria Encinas e Sarah Lyns, produzida no Roblox (2022).

**Figura 7:** Tela que exibe a resposta correta do usuário que anteriormente havia se confundido.



Fonte: Tela de Giovanna Joly, Isabela Franco, Maria Encinas e Sarah Lyns, produzida no Roblox (2022).

Com a confirmação do acerto, todo o processo se repete: o usuário desloca-se para outro tablado, ouve o trecho da canção selecionado, *clica* no ponto de interrogação e responde a questão a partir da estrofe apontada pelas criadoras do jogo, alunas da Licenciatura em Letras.

É significativo realçar que as alunas que produziram o jogo, futuras professoras, tiveram a intenção de usar variados gêneros musicais para também levar

---

o usuário a conhecer outras canções e respeitar diversos gêneros que não fazem parte do seu gosto pessoal. É por isso que, por exemplo, no mesmo jogo em que já acompanhamos Vitor Key (*pop*), Luan Santana (sertanejo) e João (pop), também veremos Joelma (carimbó e lambada) e Adriana Calcanhoto (MPB). É, aliás, papel da família e da escola demonstrar aos jovens que respeito aos gostos das outras pessoas é indispensável para um bom convívio em sociedade.

Torna-se muito revelador enfatizar que, durante a elaboração do jogo, as licenciandas tiveram problemas com a inserção do áudio das canções no Roblox. Ao tentar introduzir as canções, a plataforma fazia um bloqueio. As estudantes tiveram a ideia de cortar só um pequeno trecho do áudio. Mesmo assim, o Roblox continuou a bloquear a inserção. Foi, então, que uma das universitárias teve a ideia de colocar a voz de um cantor *cover*. Ideia que deu certo. Porém, uma de suas colegas teve uma saída ainda melhor para o problema apresentado: uma das integrantes do grupo canta. Dessa forma, elas primeiro gravaram as canções na voz da aluna e depois fizeram as inserções no Roblox, não tendo, assim, bloqueio algum.

Evidentemente, se o jogo passasse a ser comercializado, as criadoras teriam de entrar em contato com os compositores para verificar as questões que envolvem direitos autorais. Porém, esse não era o caso, sendo que se trata de um material pedagógico de uso pessoal e restrito do docente com seus alunos.

Finalizado o jogo, ele foi aplicado em uma escola da rede pública de ensino da cidade de São Paulo, com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e com discentes do Ensino Médio. O sucesso foi total. Além de se envolverem de forma plena na dinâmica da aula (até mesmo porque os únicos recursos necessários eram o *wi-fi* da escola e o celular dos alunos), calcada na aplicação de um jogo – produzido no Roblox – os alunos revisaram os conteúdos de uma forma acessível, leve e divertida.

Por meio da utilização de jogos, o aluno constrói seu conhecimento de maneira ativa e dinâmica e os sujeitos envolvidos estão geralmente mais propícios à ajuda mútua e à análise dos erros e dos acertos, proporcionando uma reflexão em profundidade sobre os conceitos que estão sendo discutidos. Isto proporciona ao professor condições de analisar e de compreender o desenvolvimento do raciocínio do aluno e de dinamizar a relação entre ensino e aprendizagem, por meio de reflexões sobre as jogadas realizadas pelos jogadores (TEIXEIRA, SANTOS; 2014, p. 304).

---

Os alunos da Educação Básica elogiaram a proposta elaborada pelas graduandas, e solicitaram que outros jogos fossem criados para futura aplicação. Segundo os discentes, a questão da competitividade (saudável) e o uso das músicas tornou o processo de aprendizagem muito atrativo. A aprendizagem só se torna atrativa quando o objeto de conhecimento em estudo é significativo para o indivíduo.

### **Considerações finais**

O professor que opta por inserir em suas aulas referências presentes na vida de seus alunos favorece a diminuição da distância entre o que eles vivenciam na escola e o que existe em seu mundo. Como foi proposto neste capítulo, os jogos digitais, se utilizados de maneira justificada, podem facilitar o processo de ensino de Língua Portuguesa e de Literatura.

Embora muitos professores digam que os alunos só façam uso de *videogames* por puro entretenimento, a verdade é que os games também ensinam e podem auxiliar na formação integral do alunado.

A partir do problema de pesquisa – quais são os benefícios de se aplicar jogos virtuais, imersivos e coletivos nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura? – discutiu-se que os jogos digitais, elaborados no metaverso, podem funcionar como uma nova ferramenta pedagógica que tem potencial para facilitar o processo de aprendizagem, pois estimulam o aprendizado em equipe; desenvolvem a atenção; aprimoram a compreensão de textos e imagens; ressignificam erros; potencializam a criatividade e levam o indivíduo a pensar na vitória e na derrota.

Foi a partir dessa prática natural que surgiu a proposta de criar jogos digitais, no metaverso, nas aulas da Licenciatura em Letras, com futuros professores, para na sequência, usá-los em salas de aula da Educação Básica. É fundamental, pois, salientar que o uso de jogos digitais, durante as aulas de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, não deve servir como apoio superficial ou como uma solução milagrosa, recorrendo a ela ao menor sinal de desinteresse por parte dos discentes. Em função disso, convém que os docentes estabeleçam os objetivos, as competências e as habilidades desenvolvidas ao utilizar os jogos digitais em ambiente escolar como uma ferramenta pedagógica eficiente no processo de ensino-aprendizagem.

Elaborar jogos digitais contribui para uma ressignificação do ensino, ao estabelecer uma coerente relação entre teoria e prática. Por isso, buscar tornar as aulas mais dinâmicas configura-se em um processo significativo para o estreitamento

---

---

da distância entre o que está presente no universo dos educandos e o ambiente escolar.

O metaverso, quando bem utilizado e com toda a cautela necessária, em função da idade de nossos alunos, pode potencializar o caráter coletivo da aprendizagem. Todavia, não é ele que melhorará a qualidade da Educação brasileira e que acabará com desigualdades entre o ensino público e privado. Só o educador bem formado, respeitado, valorizado, criativo e comprometido pode fazer isso.

## Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/SEF, 2017.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. 24. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Wendel. **Tecnologia e educação: as mídias na prática docente**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008.

GABRIEL, Martha. **Inteligência artificial: do zero ao metaverso**. São Paulo: Atlas, 2022.

HOOTSUITE; WE ARE SOCIAL. *In: Digital 2022: July global statshot report - The essential guide to the world's connected behaviours*. Disponível em: <https://wearesocial.com/us/blog/2022/07/the-global-state-of-digital-in-july-2022/>. Acesso em: 23 dez. 2022.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

KEMP, Simon. Looking Ahead: key digital themes for 2023. 07/10/2022. **Data Reportal**. Disponível em: <https://datareportal.com/reports/looking-ahead-to-what-2023-holds>. Acesso em: 23 dez. 2022.

---

---

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2012.

NEVES, Carla das. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da educação esquematizada. Rio de Janeiro: Editora Ferreira, 2010.

NOGUEIRA, João Gabriel. Nem Minecraft, nem Fortnite: Roblox é o game mais popular do mundo. *In*: **Mundo Conectado**. 05/08/2019. Disponível em: <https://mundoconectado.com.br/noticias/v/9982/nem-minecraft-nem-fortnite-roblox-e-o-game-mais-popular-do-mundo-segundo-seus-criadores>. Acesso em: 23 dez. 2022.

SIEGEL, Daniel. **Cérebro adolescente**: a coragem e a criatividade da mente dos 12 aos 24 anos. São Paulo: nVersos, 2016.

TAVARES, Lucia Maria. **Serious games**. Curitiba: InterSaber, 2021.

TEIXEIRA, Ricardo; SANTOS, Katia Regina dos. Jogos em sala de aula e seus benefícios para a aprendizagem da matemática. *In*: **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 302-323, jan./jun. 2014. p. 304.

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho; MARTINS, Valéria Bussola. **Linguagem digital na escola**: projetos educacionais. São Paulo: Editora Mackenzie, 2019.

---

## Educação Não-Escolar, o espaço religioso como espaço educativo para além da sala de aula – Igreja Presbiteriana do Brasil: Estudo de caso

Gabriel Aquino da Cruz<sup>20</sup>

### Introdução

A Educação é com certeza o melhor mecanismo e instrumento para o desenvolvimento da pessoa humana e da sociedade com um todo. Além de preparar o indivíduo para a vida, forma seu caráter e proporciona o seu crescimento para exercer seu papel enquanto profissional, cidadão.

A Educação prima pelo desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões, bem como para o desenvolvimento de uma sociedade harmônica e mais humana. A personalidade humana é continuamente influenciada pelo tipo de Educação recebida no contexto familiar, na escola, através dos meios de comunicação e de todos os tipos de relacionamentos nos quais se envolve. Desde o nosso nascimento iniciamos este nobre caminho do aprender a aprender, do conhecer e conhecer-se, do ser sendo e do fazer fazendo. A escola da vida tem seus espaços de aprendizagem, de formação do caráter e do desenvolvimento das competências para o crescimento e exercício da cidadania planetária, global. O mundo é onde nos conectamos para uma realidade planetária de interações e relações complexas, para isso, precisamos nos preparar, desenvolvermos e contextualizarmos. Como afirmou MORIN (2006, p. 35):

O conhecimento dos problemas-chave, das informações-chave relativas ao mundo, por mais aleatório e difícil que seja, deve ser tentado sob pena de imperfeição cognitiva, mais ainda quando o contexto atual de qualquer conhecimento político, econômico, antropológico, ecológico... é o próprio mundo. A era

---

20 Doutorando em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Mestre em Ciências da Religião (UPM). Especialista em Gestão de Pessoas (UNIFUNVIC). Bacharel em Administração (USCS). Bacharel em Teologia (UPM). Docente da UPM. Pesquisador no Núcleo de Estudos de Bíblia e Literatura e no Grupo de Pesquisa RELICON - Religião, Linguagem e Confessionalidade. E-mail: gabrielaquino.cruz1@mackenzie.br

---

planetária necessita situar tudo no contexto e no complexo planetário. O conhecimento do mundo como mundo é necessidade mesmo tempo intelectual e vital.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 estabelece em seu artigo primeiro,

que educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações sociais.

A História aponta para a necessidade de se desenvolver políticas e ações por parte de governos para a Educação, visto que sem ela, não há possibilidade de desenvolvimento, crescimento e o bem-estar social.

A Educação formal encontra-se localizada nos espaços públicos ou privados (escolas, educandários, colégios, instituições de ensino superior etc), nela pratica-se o que caracteriza toda a sua formação e capacitação para o seu desenvolvimento cognitivo e pessoal do indivíduo, conforme afirma Gohn (2006).

Há também os espaços informais ou Não-Educacionais onde a Educação praticada seja formal ou informalmente, fora do espaço escola, tem como objetivo uma Educação para a cidadania, justiça social, para os direitos, liberdade, igualdade, para o exercício da democracia contra a discriminação, para o exercício da cultura e suas manifestações. Temos também, os espaços não escolares, como ONGs – Organizações Não Governamentais, nas quais a Educação pode enquadrar-se como Educação Formal, Educação Não-Formal e Educação Informal.

Neste trabalho será abordada a Educação como uma atividade comum a seres humanos, no contexto das instituições religiosas (igrejas), como um espaço não-escolar onde o ensino e aprendizagem são comuns e contribuem para a formação deste indivíduo. É interessante ressaltar que não há neutralidade, mas sim intencionalidade no ato de educar.

Segundo Brandão (2004), a Educação não se caracteriza apenas por práticas de ensino institucionalizadas como as escolas, educandários, faculdades, universidades ou outros espaços onde a Educação formal acontece, mas considera que ela abrange todos os processos de formação dos indivíduos, de modo que, toda troca de saberes se constitui como prática educativa e pode ser desenvolvida em variados ambientes sociais, igrejas, ONGs, associações de bairro, hospitais e outros lugares.

---

---

Há uma demanda muito grande e crescente por Educação, principalmente pelo fato do Estado e governos não terem tido efetividade e condições de atendê-la, por vários motivos e limitações estruturais e de Políticas Públicas para a Educação de populações carentes, primando pelo direito constitucional e objetivo moral e ético.

Como dito anteriormente, é necessário contextualizar a Educação e para isso, a proximidade destes bolsões de ausência da Educação-Formal, como no caso que se propõe estudar aqui, as igrejas evangélicas. Elas apresentam outros mecanismos educacionais, estratégias educativas, conteúdos voltados para a formação de caráter e cidadania, baseadas em princípios e valores que certamente as auxiliará na formação do indivíduo. Nestes espaços não institucionalizados são praticadas a Educação Não-Formal ou Educação Popular ou Educação Não Escolar.

As igrejas carregam este modelo de processo educativo de maneira explícita a partir da própria compreensão de seu livro mestre, a Bíblia. A formação do indivíduo nestas comunidades religiosas, passam pela estrutura de ensino, pois é a partir da compreensão do Livro Sagrado que se estabelecem sua compreensão de mundo, suas relações com o mundo externo e suas práticas ou estilo de vida. Por isso, a relevância de se investigar estes aspectos da presença do modelo educacional-não-formal nas igrejas protestantes e sua colaboração neste processo de formação educacional para a vida nelas.

### **Educação-Não-Formal**

A Educação Não-Formal segundo Pinto (2008, p.47), “surgiu, como conceito e como resposta educativa, para superar os problemas não resolvidos do sistema formal de ensino”. Este modelo de Educação popular não depende dos processos e exigências dos órgãos públicos e gestores para a mediação do processo educacional. A Educação Não-Formal se assemelha à teoria freiriana de Educação Popular, que buscou promover a integração e participação dos sujeitos na construção da sociedade através da Educação comprometida com a conscientização e politização do educando com o meio em que vive como sujeito ativo e capaz de refletir e agir sobre ela, tornando-o protagonista do seu próprio conhecimento e desenvolvendo suas capacitações nesta interação e integração educacional (FREIRE, 1996).

Em relação à Educação Não-Formal, Gohn (2006) afirmou que este modelo de Educação está direcionada para a cidadania, justiça social, para os direitos, liberdade, igualdade, à democracia, contra todo tipo de discriminação,

---

---

preparando o indivíduo para o exercício da cultura e diferentes manifestações. Dentro deste modelo de Educação que iremos ver o papel das igrejas no desenvolvimento da pessoa humana, seu caráter e capacidade relacional.

## A Igreja como Espaço da Educação Não-Formal

A Igreja enquanto instituição religiosa tem em sua concepção histórica a essência voltada para o ensino, desde a civilização hebreia até os nossos dias, têm sido um espaço de reflexão, conhecimento e ensino. A Educação enquanto cultivo e desenvolvimento das capacidades naturais do ser humano por meio do ensino, do exemplo e da prática, já estava presente no dia-a-dia dos hebreus, nos seus ensinamentos desde a tenra idade da criança. Aliar o conhecimento e a vida prática compunha a estrutura deste ensino para a vida. No livro Sagrado de Deuteronômio, capítulo 6, versos 4 a 9, encontramos em forma germinal o modelo educacional deste povo:

Ouve, Israel, o Senhor, teu Deus, é o único Deus. Amarás, pois, o Senhor, teu Deus, de todo o teu coração, de toda a tua alma e de toda tua força. Estas palavras que hoje te ordeno estarão no teu coração; tu a inculcarás a teus filhos, e delas falarás assentado em tua casa, e andando pelo caminho, e ao deitar-te, e ao levantar-te. Também as atarás como sinal na tua mão, e te serão por frontal entre os teus olhos. E as escreveras nos umbrais de tua casa e nas tuas portas.

O processo educacional torna-se fundamental para preservar a identidade, a cultura e a fé, elementos considerados por GILES (1987, p. 44) “indistinguíveis”, no caso do povo hebreu. O lar é fundamental neste processo. Cabe ao chefe de família o papel de ensinar e cultivar o ensino sobre a pessoa de Deus em todas as dimensões da vida, sendo ele mesmo, exemplo do que ensina aos seus filhos e à suas filhas.

Jesus Cristo de Nazaré, a figura central do Cristianismo inicia o seu ministério **ensinando**: “Então, Jesus, no poder do Espírito Santo, regressou para a Galileia, e a sua fama correu por toda a circunvizinhança. E **ensinava** nas sinagogas, sendo glorificado por todos (grifos do autor)”. A palavra grega *didaskō* ocorre cerca de 100 vezes na tradução grega (LXX – Septuaginta) do Antigo Testamento judaico traduzida como *ensinar*. Este ato de ensinar estava presente na mensagem de seus profetas, sacerdotes, líderes do povo com o objetivo intencional de prepará-los para o serviço e obediência a Deus. Já no Novo Testamento que trata sobre o

---

---

nascimento, obra, morte e ressurreição de Jesus Cristo, o termo *didaskō* ocorre 95 vezes. É interessante notar o uso deste termo nos relatos do ensino de Jesus nos chamados Evangelhos Sinóticos (Mateus, Marcos e Lucas) nos quais os escritores afirmam que Jesus ensinava publicamente, nas sinagogas (Mt 9.35; 13.54; Mc 1.21), no templo (Mc 12.35; Lc 21.37; Mt 26.55; Mc 14.49; Jo 18.20), ou ao ar livre (Mt 5.2; Mc 6.34; Lc 5.3). As demais variantes deste verbo grego *didaskō*, “ensinar” encontram-se em toda Bíblia e demonstram que a Igreja é em sua origem e razão da sua existência, o lugar do educar, ensinar, preparar, espaço Não-Escolar, mas Espaço de ensino-aprendizagem.

Além desta abordagem do desenvolvimento da Educação a partir do livro Sagrado (Bíblia), no seu desenvolvimento histórico a Igreja tem sido um canal de propagação da Educação. Destaca-se a importante participação e ação das igrejas protestantes que foi e tem sido na História uma incentivadora da Educação criando espaços e estratégias para a implantação de escolas e universidades (espaços escolares), bem como utilizando os seus espaços de prática religiosa para o desenvolvimento de várias atividades educacionais e de formação.

Os grandes reformadores como Martinho Lutero, João Calvino, Melancton, depois o próprio pai da Didática Moderna – João Amós Comênius, utilizaram estes espaços para o desenvolvimento do ser humano para e exercício da cidadania, utilizando para isso, métodos e práticas educacionais. Por isso, a Educação sempre foi para a cristandade e em especial na visão reformada, um precioso instrumento de transformação social. Outros nomes importantes que devem ser lembrados aqui e que foram dedicaram sua vida para o bem da Educação e que estavam ligados a Educação Cristã exercida nestes espaços-não educacionais, foram: François Rabelis, Valentino Andrae, Augusto Hermann Franke, John Locke, Joham Heirinch Pestalozzi, Friedrich Wilhelm Augusto Froebel, Andrew Bell e Joseph Lancaster. Porém aqui, não cabe falar de cada um, apenas lembrar da importância e dedicação deles para a Educação formal e Educação não formal nos espaços religiosos.

Escolhi para este O presente trabalho escolheu estudar a Igreja Presbiteriana do Brasil que tem a sua fundação no Brasil com a chegada do missionário presbiteriano Ashbel Green Simonton (1833-1867) no Rio de Janeiro no dia 12 de agosto de 1859, com 26 anos de idade, enviado pela missão americana *Board Of Foreing Missions* (Junta de Missões Estrangeiras), de Nova York, da Igreja Presbiteriana do Norte. Simonton nasceu no município de Dauphin, Pensilvânia, no dia 20

---

---

de janeiro de 1833, formou-se pelo Seminário de Princeton e foi ordenado pelo Presbitério de Carlisle.

Embora tivesse estudado português em Nova York, Simonton não tinha domínio de nossa língua suficientemente para pregar o Evangelho aos brasileiros. Por isso, quando chegou ao Brasil, procurou desenvolver o seu trabalho com os estrangeiros estabelecidos no Rio de Janeiro e ao mesmo tempo, procurou aprender melhor a língua portuguesa.

Seu trabalho prosperou, apesar das muitas dificuldades de um estrangeiro no Brasil, dificuldades estas como oposições por parte das lideranças católicas, enfermidades de um país de clima tropical (como a febre amarela) e a carência de saneamento básico para a população.

No dia 12 de janeiro de 1862 foi organizada a primeira Igreja Presbiteriana no Brasil, na capital do império, Rio de Janeiro, à Rua do Ouvidor no. 31, com as duas primeiras Profissões de Fé: um comerciante norte americano chamado Henry E. Milford (40 anos de idade) que veio para o Brasil como agente da *Singer Sewing Machine Company* e Camilo Cardoso de Jesus (36 anos de idade). Começa então, de fato, a História do presbiterianismo em terras brasileiras, numa época de ideais positivistas que com a República ocasionou a mudança de um país rural para uma nação industrial.

A questão da Educação foi um dos temas fundamentais como estratégia para a inserção do protestantismo no Brasil e em especial pela Igreja Presbiteriana. Em seu livro organizador, a Constituição da Igreja Presbiteriana do Brasil, observa-se este elemento definidor da sua ação e estrutura organizacional, com o fim de atingir o seu objetivo que é evangelizar os brasileiros, visto que para isso se fazia necessário uma estrutura educacional na qual fosse proporcionada a alfabetização para a compreensão dos textos das sagradas letras:

**Artigo 1º** - A Igreja Presbiteriana do Brasil é uma federação de Igrejas locais, que adota como única regra de fé e prática as Escrituras Sagradas do Velho e Novo Testamentos e como **sistema expositivo** (grifos do autor) de doutrina e prática a sua Confissão de Fé e os Catecismos Maior e Breve; rege-se pela presente Constituição. É pessoa jurídica, de acordo com as leis do Brasil, sempre representada civilmente pela sua Comissão Executiva que exerce o seu governo por meio de Concílios e indivíduos, regularmente instalados. **Artigo 2º** - A Igreja Presbiteriana do Brasil tem por fim prestar culto a Deus, em espírito e em verdade, pregar o Evangelho, batizar os conversos, seus filhos e menores sob sua guarda e **ensinar**

---

(grifos do autor) os fiéis a guardar a doutrina e prática das Escrituras o Antigo e Novo Testamentos, na sua pureza e integridade, bem como promover a aplicação dos princípios de fraternidade cristã e o **crescimento** (grifos do autor) de seus membros na graça e no conhecimento de Nosso Senhor Jesus Cristo.

Ao destacar algumas palavras ou expressões, pretende-se ressaltar a importância dada ao ensino como instrumento para o desenvolvimento e conhecimento das Escrituras e sua contribuição para a formação e transformação do indivíduo. Por **sistema expositivo**, busca enfatizar os conteúdos que formam a base dos ensinamentos.

## **Escola Bíblica Dominical**

Como afirmado anteriormente, as igrejas protestantes e em especial em nosso país a Igreja Presbiteriana do Brasil, sempre orientou os seus esforços expansionistas através da Educação, seja ela através da criação de escolas (Escola Americana, atualmente Colégio Presbiteriano Mackenzie), sejam através dos seus meios ordinários como a Escola Bíblica Dominical (EBD), ensino teológico, ensino doutrinário e outros. A EBD é entendida como o carro chefe deste processo, ou seja, trata-se de uma Educação-não-formal em um Espaço não-escolar.

O surgimento da Escola Bíblica Dominical deu-se por volta de 1780 por uma necessidade primeiramente social em Gloucester, no sul da Inglaterra, através de um jornalista chamado Robert Raikes (1736-1812), que era redator do Gloucester Journal, aos 44 anos. Sua veia social já se manifestava através do trabalho com detentos em prisões. No entanto, observando crianças carentes da sua cidade, abandonadas e esquecidas pelos poderes governamentais e até pela própria sociedade, entregues ao ócio, abandono, vícios e outras situações calamitosas, sendo levadas à criminalidade deliberada, resolveu fazer algo para ajudá-las para que pudessem ter um futuro melhor. Este período marcado pela Revolução Industrial (1789) levando a profundas mudanças na sociedade, mas ao mesmo tempo, deixavam mazelas e marcas profundas como o desemprego, e conseqüentemente, o aumento do número de crianças propensas à delinquência cada vez maior.

Raikes, que era membro de uma igreja anglicana, começa então um projeto de alfabetização desses menores carentes e abandonados. Como sua atividade profissional se dava durante a semana, procurou juntar estas crianças domingo pela manhã, iniciando os estudos e alfabetização. Ele saía pelas ruas da cidade em busca destas crianças necessitadas e carentes e as conduzia ao local das reuniões, que em muitos casos acontecia nas igrejas.

---

A Escola Dominical não possuía um caráter exclusivamente bíblico ou religioso, pois Raike tinha em mente o que se conhece hoje de ensino público gratuito. Nela eram oferecidos os princípios rudimentares da Educação básica em geral, tendo matérias como: Gramática, Matemática, História, Moral e Cívica, e muitas outras, sendo a Bíblia o livro-texto. Posteriormente, o ensino das Escrituras foi sendo inserido no currículo, sendo que na abertura desta escola eram feitas leituras da Bíblia e orações, seguidas de recitações e algum comentário de passagens bíblicas.

Raikes sofreu grande oposição no início das atividades de sua Escola por parte de alguns membros da sua comunidade religiosa, pois entendiam que o mesmo estava ferindo claramente o mandamento de consagrar o “dia do Senhor”. Na realidade o que se apresentava não era a realidade de que por trás desta oposição estava o preconceito contra as crianças carentes, que aos domingos se dirigiam-se aos templos para receber a Educação e aprender a Palavra de Deus. Ele utilizou sua vocação jornalística como aliada que o auxiliou em sua defesa e avanço deste projeto que “em quatro anos já contava mais de 250 mil alunos matriculados, isto em 1784”<sup>21</sup>. Ele publicou “extensa série de artigos sob o título ‘A ESCOLA DOMINICAL’<sup>22</sup>, reproduzidos nos jornais de Londres”. No ano da sua morte em 1811, o número de matriculados elevou-se para mais de 400.000 alunos. Sua obra foi imitada em outros campos da Inglaterra e demais países da Europa, sendo apoiada por outros grandes nomes como: William Fox, pastor Batista e John Wesley – fundador da Igreja Metodista, outra denominação protestante que expandiu suas fronteiras utilizando a Educação como estratégia de ação<sup>23</sup>.

A primeira Escola Bíblica Dominical na América foi fundada em 1785 por Francis Asbury, na Virgínia. E em 1790, houve a formação da Sociedade das Escolas Bíblicas Dominicais com o intuito de promover a Educação para crianças que não tinham condições de custear os seus estudos. A partir daí as Escolas Dominicais se espalharam por todos os Estados Unidos da América.

No Brasil com os missionários da Igreja Congregacional – Robert Reid Kalley (1809-1888) e Sarah P. Kalley – teve início a primeira Escola Bíblica Dominical. Antes mesmo de ter vindo para o Brasil, o casal já havia “ministrado aos refugiados

---

21 SILVA, p.16.

22 Ibid, p.15.

23 MARTIN, p. 26.

---

portugueses religiosos nas Índias Ocidentais Britânicas”<sup>24</sup>, por oito anos. Porém, uma revolta fez com que Kalley tivesse que fugir as pressas da ilha. Seu interesse pelo Brasil como um celeiro missionário aconteceu durante uma visita aos Estados Unidos. Ali ele teve contato com um livro escrito pelo missionário Daniel P. Kidder que estivera no Brasil por muito tempo, mas teve que retornar a sua terra natal depois da morte de sua esposa. Ao chegarem ao Rio de Janeiro no dia 10 de maio de 1855, os Kalley foram residir na cidade de Petrópolis, iniciando ali o novo trabalho. Após três meses de sua estadia naquele local, no dia 19 de agosto de 1855, realizaram a primeira Escola Bíblica Dominical. Segundo ANDRADE (2002, p. 30-31) “Sua audiência não era grande; apenas cinco crianças assistiram àquela aula. Mas foi o suficiente para que o seu trabalho florescesse e alcançasse os lugares mais retirados de nosso país”.

Atualmente as Escolas Bíblicas Dominicais têm como objetivo o ensino e aplicação das doutrinas e ensinamentos baseados na Bíblia Sagrada. Sua estrutura pedagógica e didática estão amparadas por currículos pré-estabelecidos, tendo auxílio didático-pedagógico de profissionais da Educação que atuam em instituições educacionais, porém voluntariamente se dedicam no auxílio desta estrutura educacional das igrejas, ainda que contando com pessoas leigas e dedicadas que fazem este tipo de processo educacional. Percebeu-se a importância desta estratégia das igrejas no uso do seu espaço, que em virtude das necessidades não plenamente supridas pelo Estado, colabora para o desenvolvimento do ser humano em outras dimensões, que não somente a cognitiva, mas também emocional-social. Como afirmou Brandão (1994), ao se pensar em Educação onde ela acontece e se desenvolve, percebe-se que ela não acontece somente nos espaços legitimados pelo Estado (escolas, educandários, universidades etc); para ele estes espaços não são os únicos onde a Educação acontece, abrange outros espaços onde não formalmente encontraremos um sistema educacional institucionalizado, como os espaços religiosos aqui citados.

Estes espaços Não-Escolares segundo Gohn (2010) promovem o acesso dos excluídos a uma sociedade mais justa e igualitária, onde a desigualdade social é deixada de lado proporcionando um ambiente de desenvolvimento, crescimento e transformação.

Outras atividades de Educação Não-Formal ou Educação-Popular são realizadas pelas igrejas presbiterianas como: alfabetização e letramento, ensino de

---

24 CAIRNS, p. 368.

---

línguas, reforço escolar, atividades artísticas e culturais e outras mais. Seguem abaixo dois exemplos interessantes sobre este modelo de trabalho em igrejas presbiterianas.

### **Projeto Iluminar com Cristo**

Trata-se de um trabalho realizado pela Igreja Presbiteriana em Sapé-PB, que tem como objetivo atender as demandas da carência da população em Sapé, bairro carente de cidade na Paraíba. Oferece em suas instalações: Reforço escolar, Leitura e Recreação. Conforme afirma SILVA (2018, p. 9):

Como fruto de observação e inquietação e diante da realidade onde as crianças menos privilegiadas têm um baixo rendimento escolar nasceu a ideia de se criar o projeto iluminar com Cristo, na Igreja Presbiteriana do Brasil em Sapé. O mesmo com objetivo de atender as necessidades de crianças carentes marginalizadas da sociedade, atendendo em cinco áreas fundamentais para o desenvolvimento delas, são elas: educação, saúde, esporte, assistência social e espiritual. O desenvolvimento do projeto será através de voluntários, atendendo inicialmente cerca de 60 crianças de baixa renda, oriundas da Escola Municipal Pedro Ramos Coutinho e que estudem do 1º ao 5º ano, através de reforço escolar, de Esporte, e de assistência social familiar...

As crianças carentes são acolhidas por esta igreja que usa a sua estrutura física e de recursos humanos para atender esta necessidade de inclusão e formação para a cidadania.

### **Igreja Presbiteriana de Curicica**

A Igreja Presbiteriana de Curicica, localizada no bairro de Curicica – RJ, desenvolve atividades de alfabetização para jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de aprender a ler e escrever, nas dependências da igreja, através de professores voluntários; são aulas de artesanato, manicure e cabeleireira para mulheres, com o intuito de profissionalização, trazendo uma nova oportunidade de rendimento para as participantes, totalmente gratuitas. Além disso, proporciona momentos lúdicos com as crianças do bairro desenvolvendo atividades recreativas e esportivas.

Muito há que se pesquisar ainda, sobre os espaços Não-Escolares, pois no estudo realizado nas Igrejas Presbiterianas no Brasil, em que as atividades são desenvolvidos em seus templos e salas anexas, considera-se uma necessidade de

---

maior profundidade na pesquisa, principalmente para se debruçar sobre os relatórios, atas e documentos abundantes nestas comunidades.

Apesar do pouco espaço aqui dedicado para tratar este tema, pode-se afirmar que o papel das instituições religiosas, e em especial das Igrejas Presbiterianas, têm contribuído para o desenvolvimento humano, cidadania, e estreitamento da desigualdade educacional e social.

## **Referências**

ANDRADE, Claudionor Corrêa de. **Teologia da Educação Cristã**. Rio de Janeiro: CPAD, 2002.

BRANDÃO, Zaia (org.). **A crise dos paradigmas e a educação** (Posfácio). São Paulo: Cortez, 1994.

CAIRNS, Earle E. **O Cristianismo Através dos Séculos**. 2. ed. São Paulo: Vida Nova, 1995.

FERREIRA, Júlio Andrade. **História da Igreja Presbiteriana do Brasil**. 1ª ed. São Paulo: Luz para o Caminho, 1985.

FERREIRA, Wilson de Castro. **Calvino: vida, influência e Teologia**. Campinas: Luz para o Caminho, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1966.

GILES, Thomas Ranson. **História da Educação**. São Paulo: EPU, 1987.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. Coleção de Questões da nossa época, v.1. São Paulo: Cortez, 2011.

HACK, Oswaldo Henrique. **Protestantismo e Educação Brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cultura Cristã, 2000.

LÉONARD, Émile-Guillaume. **O Protestantismo Brasileiro**. 2. ed. São Paulo: JUERP, 1981.

MARTIN, William. **Primeiros Passos para Professores**. 7. ed. São Paulo: Vida, 2002.

---

PINTO, Luiz Miguel Castanheira Santos. **Educação Não-Formal**. DISSERTAÇÃO (Mestrado em Educação e Sociedade) Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Instituto Universitário de Lisboa, p. 126, 2008. Acessado em 15/02/2023 em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/705/1/Dissertação%20-%20Luis%20Castanheira%20Pinto%20-%20PDF.pdf>.

SILVA, Antônio Gilberto da. **A Escola Dominical**. 3. ed. Rio de Janeiro: CPAD, 1998.

SILVA, Jobson Cunha Cordeiro da. **Terceiro Setor: uma proposta de projeto social para a Igreja Presbiteriana de Sapé-PB**. MONOGRAFIA (Bacharel em Administração, pelo centro de Ciências Aplicadas da Universidade Federal da Paraíba – UFPB). João Pessoa: UFPB, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/11803/1/JCCS26092018.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2023.

SIMONTON, Ashbel Green. **Diário: 1852-1867**. Tradução de Moraes Barros. São Paulo: Casa Editora Presbiteriana, 1982.

PARTE  
III

PERSPECTIVAS  
HISTÓRICA E INTERNACIONAL:  
BRASIL E CHILE

---

## (Bi)Centenário da Independência do Brasil: reflexões e perspectivas em cem anos de História da Independência do Brasil entre 1922 -2022

Silvania Maria Portela Silva<sup>25</sup>

### Introdução

As celebrações e festas já fazem parte do imaginário identitário de culturas, sejam elas nos âmbitos religiosos, históricos, familiares. Émile Durkheim (1996), por exemplo, sugere que a festa também tem uma função tanto libertadora quanto recreativa. Pensando assim, o rito e sua constância fortalecem a identidade e a própria representação de um povo, de uma crença. Pensando na formação de um povo percebe-se que ela é enviesada com a espontaneidade muito típica das novas nações, muitas vezes formadas através de um processo caótico, crítico e, em muitas vezes, regadas a lágrimas e sangue. Desta forma, aquilo que foi adquirido com tanto empenho, não pode se diluir com o passar das décadas e num futuro. As datas comemorativas, como conhecidas no calendário anual, têm uma função muito maior do que apenas preencher uma data específica, elas têm um papel social de fundamentação e fortalecimento da identidade histórica de um povo. O que se faz normalmente numa invasão estrangeira ao país invadido? Desfaz-se os principais eventos e ritos para que a dominação aconteça com maior facilidade. Pode-se dizer que o contrário também pode acontecer. Estabelecer as suas festas e celebrações como marco de historicidade e memória deve ser repassada e vivenciada para outras gerações como um legado a ser passado a futuras gerações. Monteiro (2021) cita Acevedo e Ramirez (2003, p. 18) sobre essa realidade:

A nação é elaborada mediante a criação e a celebração de seu passado, por meio da narrativa dos textos históricos, das imagens de pintura histórica e dos rituais cívicos celebrados nos “altares da pátria” onde a cidadania encontrava a sua identidade coletiva.

---

25 Doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Mestre em Ciências da Religião pela UPM. Graduada em História pela PUC-Campinas, em Pedagogia pela UNINTER e em Teologia pela Universidade Metodista de São Paulo. Tecnóloga em Gastronomia. E-mail: silvaniamps@terra.com.br

---

## Assim era em 1922...

A cápsula do tempo nos leva a um 1922 cheio de surpresas, Semana de Arte Moderna, Centenário da Independência do Brasil, festividades, greves, eleição presidencial, pós pandemia, urbanização crescente, crescimento populacional, muitas transformações e acontecimentos tanto no Brasil quanto em São Paulo.

É neste ritmo que, em janeiro do mesmo ano, algo inusitado chama a atenção e deixa os paulistas atemorizados. Um terremoto, mesmo não tendo sido de grandes proporções (5.1 na escala Richter), foi suficiente para que:

Numerosas famílias abandonassem lares e fossem às ruas. A Praça da República foi invadida por senhoras e senhoritas em trajas menores. Na rua Anna Cintra, ruiu parte do telhado de um prédio, causando enorme susto. Na avenida Paulista, Vila Mariana e em Santana o terremoto foi mais sensível e, racharam-se várias paredes de residência particulares (BBC News Brasil, 2022).

Ele aconteceu às 3h55 da madrugada do dia 27 de janeiro de 1922 e até parecia um prenúncio do quanto aquele ano seria turbulento. Outro aspecto relevante desse ano foi a própria Semana de Arte Moderna. Aconteceu entre os dias 11 e 18 de fevereiro no Teatro Municipal de São Paulo e contou com a participação de

**Figura 1:** Catálogo e cartaz da Semana de Arte Moderna, produzidos por Di Cavalcanti.



Fonte: Catálogo de exposição da Semana de 1922 - Imagem: Reprodução.

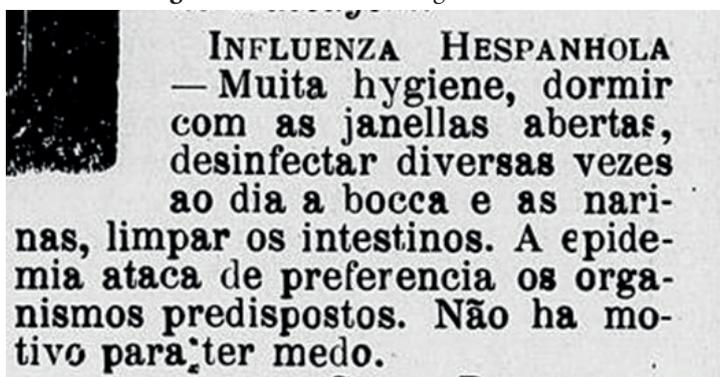
---

---

vários artistas do Rio de Janeiro e da capital paulista. Amplamente financiada pela elite cafeeira, a Semana de Arte Moderna, buscava projeção nacional e trouxe a ideia da crença da superioridade paulista reforçando-a como identidade nacional.

Apesar do sucesso da Semana de Arte Moderna, as pessoas ainda sentiam as consequências da pandemia. Não se pode deixar de falar que a nação ainda estava se reerguendo das milhares de mortes devido a pandemia de Gripe Espanhola. A pandemia perdurou de 1918 a 1920 e acometeu cerca de 50% da população mundial. A Organização Mundial de Saúde estima que tenha causado entre 20 e 40 milhões de mortes. Supõe-se que a Gripe Espanhola tenha chegado ao Brasil em 9 de setembro de 1918, no navio inglês *SS Demerara*, que partiu de Liverpool, na Inglaterra e fez escalas em Lisboa, no Recife, em Salvador e no Rio de Janeiro. Em decorrência da proliferação da doença, houve um aumento no preço dos alimentos, alguns escassearam e muitos estabelecimentos, dentre eles fábricas, teatros, escolas, restaurantes e bares fecharam suas portas. Atividades básicas foram praticamente suspensas e saques começaram a ocorrer pela cidade. A polícia passou então a garantir que em cada bairro houvesse pelo menos, uma farmácia e uma padaria aberta. Estima-se que cerca de 65% da população brasileira tenha sido infectada pela Gripe Espanhola e por volta de 35.240 pessoas tenham morrido em São Paulo e no Rio de Janeiro e 300 mil em todo o Brasil, incluindo o ex e futuro presidente do Brasil, Rodrigues Alves<sup>26</sup>.

**Figura 2:** El Paiz de 1º de agosto de 1918.



Fonte: [http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=178691\\_04&pagfis=39736](http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=178691_04&pagfis=39736).

---

26 Várias manchetes de jornais - <https://brasilianafotografica.bn.gov.br/?p=18866> - Estes números variam e diversas fontes os consideram abaixo das estatísticas reais.

---

É claro que 1922 teria sua importância também no campo político. Um ano em que a efervescência política se fazia presente no dia a dia dos brasileiros. Não se pode esquecer que em 25 de março de 1922 o Partido Comunista do Brasil é fundado por Astrojildo Pereira (1890–1965).

As eleições presidenciais entre Nilo Peçanha e Arthur da Silva Bernardes também ganhavam bastante destaque na imprensa. Foi uma campanha com alguns episódios de embate entre os candidatos. Um destes episódios foi das *cartas falsas*<sup>27</sup>. Bernardes foi acusado de ter escrito cartas ao senador Raul Soares (1877–1924). O jornal *Correio da Manhã* publicou a famigerada carta em que ele atacava tanto Nilo Peçanha, chamando-o de *moleque*, quanto o marechal Hermes da Fonseca (1855–1923) que dizia ser *um sargento sem compostura*. Tal insulto colocou os militares contra sua candidatura. A situação estava tão contrária a Bernardes, que no dia 15 de outubro de 1921, quando chegou ao Rio de Janeiro, para apresentar seu plano de governo, foi recebido por uma multidão raivosa na avenida Rio Branco. Houve até quebra-quebra na cidade e seus retratos foram arrancados das vitrines das lojas e queimados.

Figura 3: *Correio da Manhã* de 16 de outubro de 1921.



Fonte: [http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=089842\\_03&pagfis=8049](http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=089842_03&pagfis=8049).

Os estados da Bahia, Pernambuco, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul deram apoio a Nilo Peçanha, enquanto Minas Gerais e São Paulo apoiaram Bernardes. Mesmo com a divisão no país entre os candidatos, os votos ficaram assim distribuídos: 466.877 contra 317.714 e o pleito que dividiu o país elegeu o mineiro

27 [http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=089842\\_03&pagfis=7966](http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=089842_03&pagfis=7966).

---

de Viçosa, Artur Bernardes, do Partido Republicano Mineiro, em 1º de março de 1922<sup>28</sup>. Como 12º presidente do Brasil, Arthur Bernardes governou o país com grande parte de seu mandato sob estado de sítio decretado por ele mesmo. A política do café-com-leite, ou o teatro das oligarquias (VISCARDI, 2012) continuou.

Da expansão da lavoura cafeeira, à abolição da escravatura, à imigração e até a Proclamação da República, Eleições e o próprio crescimento industrial da cidade pintava São Paulo como uma metrópole rumo ao desenvolvimento. A população também passou por grandes transformações. Uma cidade que é o centro de urbanização e crescimento que desponta como capital do café e se destaca como uma das primeiras cidades do país a investir e desenvolver a indústria. Essa população com várias cores e falas traz um forte sentimento de busca de pertencimento. O mito do bandeirante, que é uma realidade da população originária, encontra agora essa miscigenação crescente na cidade. Em meio a tudo isso há os imigrantes, procurando afirmar sua própria identidade diante das elites que os retratavam como grevistas e anarquistas. A fala de Paulo Prado descreve esse sentimento de ebulição identitária latente nas pessoas:

jogo de se gritar uns para os outros: [...] eu é que sou parente do Ubirajara da avenida, neto dos bandeirantes barbudos do Brizzolara, primo daquela caiçara impaludado das praias de Itanhaém (PRADO, 1927).

Diante desse quadro, tem-se uma tentativa de se (re)construir o mito bandeirante. Talvez uma forma de conter esse sentimento crescente dando um consenso de identidade e aproximando mais as culturas. Na verdade, o Brasil na década de 1920 vinha de uma abertura e crescimento populacional naturalmente definido pelo número crescente de imigrantes. Este avanço encontrou eco numa população heterogênea de várias cores e sotaques, que havia escolhido São Paulo como seu lar permanente. As vozes cruzadas nas ruas precisavam ter um caminho robustamente traçado onde a estabilidade e a unidade pudessem cooperar entre si para fortalecer o desenvolvimento da cidade. Estes sentimentos e anseios se deparavam com uma realidade crua e dura. A capital paulistana já contava com uma população de 205 mil imigrantes, num universo de 579 mil habitantes, como também, migrantes mineiros, negros, além de muitos outros (WALDEMAN, 2014, p. 2). A pirâmide

---

28 *O Jornal*, 2 de março de 1922- [http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=110523\\_02&pagfis=9227](http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=110523_02&pagfis=9227).

---

social dos anos 1920 agora tinha uma nova configuração já que apresentava novos componentes sociais como os proprietários industriais de origem estrangeira, muitos imigrantes atuando como médios fazendeiros e ainda, tinha um grupo efervescente da população, que eram os operários. Eles afetavam as organizações sociais quando encaminhavam as questões trabalhistas para engajamento de greves e reivindicações. Como arrematar uma colcha de retalhos tão diferente? O discurso proveniente da Proclamação da República em que o Brasil se fortaleceu diante de um apelo nacionalista e revigorado pela recém República, não parecia provocar mais o mesmo encanto nos paulistas. Agora o projeto não tinha apenas uma voz regionalista, mas sim de construção da identidade nacional. Este projeto já vinha sendo idealizado desde a Primeira República. A própria criação do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo (IHGSP), em 1894, com a presença de personalidades de renome, vinha contribuindo através da aquisição e manutenção de documentos, registro de acontecimentos históricos – uma espécie de guardião das tradições e memórias.

**Figura 4:** “Guarany”, passa a ser ironicamente denominada “o índio milanês do Sr. Brizzolara”.



Fonte: Descubra Sampa (<https://www.descubrasampa.com.br/2018/08/escultura-guarany-pery.html>)

---

O órgão assumiu a máxima de que “a história de São Paulo é a própria História do Brasil” e logo isso foi anunciado no primeiro número de sua revista, tornando evidente que os membros do IHGSP pretendiam consolidar uma História oficial do Brasil sob a ótica paulista (MONTEIRO, 2021, p. 92).

A intencionalidade do IHGSP não podia encontrar melhor agente de formação quanto o Centenário da Independência do Brasil. As iniciativas começaram a surgir rumo a uma identidade paulista que se compactassem com a brasilidade. Para a organização das celebrações foi nomeado Afonso d’Escragnoille Taunay, diretor do Museu Paulista, que foi escolhido para comandar as comemorações do Centenário. Estudioso, engenheiro e de uma família de artistas, Taunay procura transformar também em imagens os episódios do passado regional paulista. Ao criar um discurso visual bandeirante, Taunay não apenas coleta documentos iconográficos, como os produz, encomendando-os a pintores e escultores segundo prescrições bem definidas.

O planejamento da comemoração do governo federal do Centenário também provocou muito desconforto à elite paulista, já que o presidente Epitácio da Silva Pessoa (1919–1922) decidiu concentrar, com total apoio federal, as festividades apenas nas localidades do Rio de Janeiro. A elite de São Paulo achou aquilo descabido, já que as ações de D. Pedro I aconteceram às margens do Rio Ipiranga e nada mais justo do que o Estado mais rico e importante da República Brasileira compartilhar este privilégio. A partir daí, São Paulo encabeça uma série de preparativos, com uma agenda intensa na celebração do 1º Centenário de acordo com a pujança que São Paulo merecia.

Um roteiro rigoroso foi montado para as comemorações com a comitiva que levava Washington Luís, jornalistas e pessoas ilustres da época.

Além de exposições e construção de monumentos em várias cidades, a festa foi marcante no dia 7 de setembro com uma agenda de muitos eventos. Ao meio-dia, de trem, a comitiva desce até Santos onde são feitas algumas inaugurações: o monumento aos irmãos Andradas e outras.

A próxima parada teve a visita da comitiva ao antigo Caminho do Mar, cuja estrada íngreme é repavimentada para a ocasião, o que levou os ilustres convidados a relembrar o caminho que D. Pedro I fez. Ali também são inaugurados quatro monumentos: o Cruzeiro Quinhentista, Tropas e Circulação de Produtos, Rancho da Maioridade e o Rancho de Paranapiacaba. A epopeia continua, já em plena noite, passando de carro pela Avenida Paulista, onde é realizada a inauguração da

---

---

estátua a Olavo Bilac. O encerramento desse dia de festividades culminaria com uma queima de fogos na Avenida Paulista, que acabou sendo adiada para a noite seguinte devido às fortes chuvas.

**Figura 5:** Pouso de Paranapiacaba – Caminho do Mar.



*Fonte: SD Student Travel (<https://sd.tur.br/produto-detahel/caminhos-do-mar>).*

### **Assim era em 2022...**

Ainda naquela cápsula do tempo, agora o ano é de 2022. Cem anos depois, e observando o quanto o país e principalmente a cidade de São Paulo mudou. Apesar das transformações vividas, ironicamente vemos algumas semelhanças com aquele Brasil. Senão, vejamos. Ano do Bicentenário da Independência, muitas festividades, mais uma eleição presidencial, período de pós-pandemia, urbanização crescente, crescimento populacional, muitas transformações e acontecimentos tanto no Brasil quanto em São Paulo.

O Brasil, na sua comemoração dos Duzentos Anos da Independência, teve a parceria do governo português. Algumas iniciativas foram tomadas no decorrer do ano para assegurar que os eventos que culminaram na independência brasileira, não sejam jamais esquecidos, além do fortalecimento das relações entre os dois países, outrora, colonizador e colonizado. O portal diplomático de Portugal desenvolveu um cronograma que teve início em 1 de janeiro de 2022 e vai até

---

março de 2023. Foram várias atrações desde exposições, espetáculo de fado, conferência, evento gastronômico, colóquios, seminários, e no dia 7 de setembro, data oficial da independência do Brasil, foi feita uma Iluminação do pedestal do Monumento Cristo Rei com as cores da bandeira do Brasil. A pedido do Presidente Jair Messias Bolsonaro, o Palácio do Planalto sediou até 15 de novembro a exposição iconográfica da Biblioteca Nacional, “Memória, Política e Sociedade: 200 anos de independência”, exposição de livros comemorativos, moedas comemorativas do Banco Central, bandeiras históricas, além de totens para acesso à programação do bicentenário pelo Brasil, partituras originais dos hinos brasileiros e outros documentos.

**Figura 6:** Foto do brasão do bicentenário da independência.



Fonte: <https://www.gov.br/casacivil>.

Várias atividades envolveram a ida até o Caminho do Mar, conhecida como Estrada Velha de Santos. Foram 9km de um percurso íngreme, nas comemorações do Bicentenário. A cidade coordenou mais de 200 pontos, incluindo uma encenação do Grito do Ipiranga. As programações ocupam pontos da cidade relacionados à ocasião, tal como a Praça do Patriarca, que recebe a escultura de José Bonifácio, patrono da Independência.<sup>29</sup>

A reafirmação da identidade e do papel da Independência em solo paulista ainda é algo marcante e que visualmente é destacado tanto nas comemorações quanto nas falas do prefeito Ricardo Nunes<sup>30</sup>:

---

29 Link da agenda extensa e completa dos eventos de comemoração - <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/se/noticias/index.php?p=121106>.

30 <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/se/noticias/index.php?p=121106>.

---

---

Comemorar o bicentenário da Independência do Brasil é celebrar 200 anos da conquista da nossa liberdade, direito fundamental e inalienável de qualquer Nação e de todos os seres humanos. E essa data tem um significado especial para a nossa cidade, porque São Paulo foi o palco da declaração de independência, que ocorreu às margens do Córrego do Ipiranga e é fundamental que todas as vozes da capital estejam representadas em todas as atividades que lembrarão o bicentenário.

A secretária municipal, Aline Torres<sup>31</sup>, também aponta na direção de que São Paulo tem seu papel de protagonista na Independência:

Estamos preparando uma comemoração plural, descentralizada e grandiosa, como a nossa São Paulo merece. Uma comemoração que representa as múltiplas vivências que construíram a história do nosso país. Nesse evento, colocamos as diversas narrativas brasileiras como protagonista. Esse é o Bicentenário de todos os gritos da independência.

### **Considerações finais**

O projeto de construir a identidade do paulista mostra-se junto com as comemorações da Independência um papel importante tanto em 1922 quanto em 2022. As vivências compartilhadas na sociedade permitem um aprofundamento muito maior quanto ao pertencimento. São Paulo atravessou as culturas, a língua, a gastronomia regional de cada povo para uma dimensão de ser paulista que arremete a todos.

Será que Taunay conseguiu ao se debruçar no projeto de reproduzir imagens, de dar vida ao Museu Paulista, iluminar a História de São Paulo, fazendo-a parte indivisível da História nacional? É fato que a identidade na São Paulo de 22 era única e singular. Waldman (2014) cita Nicolau Sevcenko (1992, p. 31) sobre as diferentes ramificações das pessoas de 1922:

São Paulo não era uma cidade nem de negros, nem de brancos e nem de mestiços; nem de estrangeiros e nem de brasileiros; nem americana, nem europeia, nem nativa; nem industrial, apesar do volume crescente das fábricas, nem entreposto agrícola, apesar da importância crucial do café; não era tropical nem subtropical; não era ainda moderna, mas já não tinha mais passado”.

---

31 <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/se/noticias/index.php?p=121106>.

---

Os novos mamalucos, de acordo com Ferreira (2002), são os novos bandeirantes modernos, que conduzem a regeneração da nacionalidade.

A poesia de João Prado, pertencente ao Livro “A madrugada Paulista – Lendas de Piratininga”, de Alfredo Ellis Junior, cria uma iconografia do paulista moderno.

E tu, Paulista amigo, atento, que me escutas,  
Repara bem na fé, na pertinácia e as lutas,  
Com que Fernão transpoz a serra da Mantiqueira,  
Os rios Verde e Grande, à frente da “bandeira”.

Os alforjes sem pão, sem carne, sem sustento.  
Negra, sobre elles, traz a morte o desalento.  
Ergue-se, à luz do sol, os braços espalmados,  
Pela primeira vez a cruz, nos campos desolados.

Dessas Minas Geraes. É um corpo de Paulista  
Que cae, santificando a rota da conquista.  
É preciso avançar. Além naquela serra,  
Ha mineiros, talvez, escondidos na terra.  
Que importa o luto e a dôr, a féra que apavora,  
Se maior é a ambição, a sede que os devora;  
Se ao final da incursão, à cata é alviçaceira,  
Que importa a febre e a dôr, dizimando a bandeira.  
Muitos cahirão, por certo, e a fama do seu nome  
Será como um clarão, que o tempo não consome.

## Referências

Antevisão 2022: 1922. **Annus mirabilis da literatura moderna.** Nascer do Sol, janeiro de 2022.

BBC News Brasil. O terremoto que apavorou São Paulo há 100 anos. 27 de janeiro de 2022. <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-60147867>

BAENINGER, Rosana; DEDECCA, Claudio Salvadori (Org.). **Processos Migratórios no Estado de São Paulo – Estudos Temáticos.** Campinas: Núcleo de Estudos de População - Nepo/Unicamp, 2013.

---

---

BICENTENÁRIO da Independência: comemoração traz os gritos de independência de todas as vozes. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/se/noticias/index.php?p=121106> . Acesso em: 15 nov. 2022.

2022 – Ano do Bicentenário da Independência do Brasil, 27/04/2022. Disponível em: <https://portaldiplomatico.mne.gov.pt/comunicacao-e-media/noticias/2022-ano-do-bicentenario-da-independencia-do-brasil>. Acesso em: 15 nov. 2022.

FERREIRA, Antonio Celso. **A epopeia bandeirante**: letrados, instituições, invenção histórica (1870- 1940). São Paulo: Editora UNESP, 2002.

MONTEIRO, Michelli Cristine Scapol. Esculpir a memória: monumentos ao Centenário da Independência em Buenos Aires e São Paulo. *In: Revista USP*. São Paulo, n. 130, p. 87-108, julho/agosto/setembro 2021 uma trágica primavera. A epidemia de gripe de 1918 no Estado de São Paulo, Brasil Maria Silvia C. Beozzo Bassanezi p. 73.

PEREIRA, Astrojildo. **Formação do PCB, 1922-1928**: notas e documentos. 3. ed. São Paulo: Anita Garibaldi: Fundação Maurício Grabois, 2012.

VISCARDI, Cláudia. **O teatro das oligarquias**: uma revisão da “política do café com leite”. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

WADEN, Thaís Chang W. As Comemorações Paulistas do Centenário da Independência do Brasil: o projeto visual de uma epopeia bandeirante. *In: 29ª Reunião Brasileira de Antropologia*, realizada entre os dias 03 e 06 de agosto de 2014, Natal/RN.

---

## Educação brasileira da Colônia ao Ensino à Distância

Sílvia Lúcia Pereira Duarte<sup>32</sup>

### Introdução

Este artigo é dedicado a todos que analisam a interligação da cultura com o lúdico e como com as tecnologias digitais e seus usos para a Educação impactam a propagação cultural, a transmissão das representações sociais e comunicacionais.

A abordagem proposta ressalta as características que a Educação brasileira traz de sua História desde a época do Brasil Colônia aos dias atuais. Neste cenário como ficam a universalização da Educação e os caminhos para o desenvolvimento. Neste cenário como ficam as mudanças advindas da conectividade e a hiper conectividade este uso de novas técnicas não apresenta indícios de mudança na estrutura de poder, como as formas de aprendizagem podem impactar a construção do capital cultural.

A conectividade mudou os paradigmas sociais, além da fluidez da informação que chega a todos por meio da rede mundial de computadores mais conhecida pelas 3 letras “w” (w.w.w); cada vez mais os smartphones são uma extensão de nossas mãos, parte de nossos corpos.

O maior protagonismo dado ao aluno, não esquecendo que muito da cultura é apreendido pelo lúdico e este também está sendo compartilhado de forma mediada.

### Cultura e o capital cultural

A cultura permeia o hominídeo desde os tempos remotos e segundo Morin (1921) é um conjunto de saberes; que podem ser de capital técnico e cognitivo semelhantes a toda e qualquer sociedade e o capital específico diferente em cada localidade. O indivíduo ao nascer e conviver com as peculiaridades da cultura local e temporal apreende as características necessárias à convivência social. A

---

32 Doutoranda em Educação, Arte e História da Cultura pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Mestre em Comunicação pelo Programa de Pós-graduação da Faculdade Cásper Líbero. Atua na área de Comunicação Organizacional. E-mail: silvialpduarte@gmail.com

---

---

linguagem dissemina esta cultura é a primeira interação do hominídeo. Através da linguagem as relações sociais se desenvolvem e os valores culturais e educacionais são transmitidos.

Esta cultura normatiza as atitudes, costumes e saber social capazes de orientar a convivência entre os indivíduos do grupo, criando uma identidade e um sentimento de pertencimento. Os abalos culturais levam a mudanças e num primeiro momento à desordem, pois toda evolução começa num questionamento, sendo no primeiro momento o caos, a quebra de paradigmas e ideias antes consideradas cânones.

A modernidade líquida e a crescente conectividade em todas as idades, nos leva a pensar as influências dos tempos modernos na Educação e nos relacionamentos. Além da fluidez a hiper conectividade é característica da atualidade.

Outro desafio é a hipercomplexidade do ser humano e as relações de sala de aula mediadas estabelecem um novo tipo de ordem, constituindo repressores para o “ruído” e a desordem, que segundo Morin (1921) foram os grandes impulsionadores para o desenvolvimento do *homo sapiens* e todo o conhecimento que a espécie humana agregou durante sua evolução. Se num mesmo humano seu “ruído de fundo” constitui o pensamento, a palavra e a razão, na troca entre diversos humanos estas aprendizagens podem ser potencializadas, ainda mais nos momentos lúdicos, quando não há direcionamento da aprendizagem, daí a importância das interações no ambiente de estudo.

Muito da cultura do *homo sapiens* teve sua evolução no *homo ludens*, no jogo estão representados os arquétipos, os mitos.

O progresso do homem em sua vida social e o progresso da própria história da civilização podem ser entendidos como a passagem de um universo arcaico para um outro universo, administrado com direitos e deveres – ainda que este continue trazendo problemas e desigualdades. Durante o desenvolvimento de uma cultura da civilização, o elemento lúdico vai normalmente passando para um segundo plano, sendo absorvido, em sua maior parte pelo sagrado. (GALLO, 2007, p. 23).

O restante cristaliza-se sob a forma de saber: folclore, poesia, filosofia e as diversas formas da vida jurídica e política. Fica assim completamente oculto por detrás dos fenômenos culturais o elemento lúdico original. (HUIZINGA, 2004, p. 54 *apud* GALLO, 2007, p. 23).

---

O aprendizado cultural, também é adquirido por meio das interações lúdicas que muitas vezes são mediadas, criando um capital cultural similar em diversas culturas, já que não há a barreira geográfica.

Em sua tese de doutorado sobre o lúdico, Gallo ressalta as mudanças possíveis na interação mediada, em 2007 ano de sua tese, não havia as aulas mediadas digitalmente, porém as relações estabelecidas no jogo acontecem na Educação principalmente nos momentos em que o estudo não é dirigido, por isso podemos traçar um paralelo entre as mediações do jogo e do aprendizado.

## **O início das escolas brasileiras**

A História da Educação no Brasil inicia com a chegada dos jesuítas que fundaram os primeiros colégios; os padres da Companhia de Jesus ensinavam em todas as localidades da colônia, com base nos mesmos princípios, desta forma, mantinham a unidade. Com a expulsão dos jesuítas, o ensino ficou fragmentado, porém até a chegada da família real não havia incentivo a Educação, na verdade Portugal proibia o desenvolvimento intelectual da colônia.

O panorama educacional só viria mudar com a chegada da Família Real e a implantação das escolas de Medicina, das Academias naval e militar e da Biblioteca Real.

Somente após a Proclamação da República passamos a ter Universidades, isto é, há duzentos anos, enquanto na América espanhola já havia Universidades desde o século XVI. Este panorama da forma como a Educação era tratada no início da vinda dos portugueses ao Brasil, apresenta indícios da forma como a Educação é tratada no país até os dias atuais, em que muitos brasileiros têm dificuldade em frequentar e permanecer na escola.

A Primeira República também não consegue universalizar o ensino, somente na Era Vargas surgem as primeiras reformas educacionais mais modernas que pretendiam contribuir para a estabilização social. Naquela época a estrutura geral dos cursos da Reforma Capanema já estratificava os alunos, o Ensino secundário à época era dividido em ginásial e colegial e este último contava com o curso clássico e científico e permitiam o acesso ao Ensino Superior.

O Ensino profissional era previsto em quatro modalidades: industrial, agrícola, comercial e normal. O Ensino profissional era dividido ainda em cursos de formação profissional do primeiro ciclo (equivalente ao ginásio) e os cursos técnicos (equivalente ao colegial. Na teoria, o curso técnico dava acesso ao curso

---

---

superior, o que não acontecia na prática criando a dualidade de escola de ricos e escola de pobres.:20

## **A aprendizagem tecnicista**

Logo após a Segunda Guerra Mundial, o mundo necessitava de crescimento econômico e, sobretudo, nos anos 50 se desenvolveu o conceito de Economia da Educação, a partir da lógica capitalista de produção. O pressuposto era a afirmação que o trabalho assalariado teria a possibilidade de crescimento por meio da Educação, quando o trabalhador poderia não só ter um ganho de capital ao trabalhar, mas estar a um nível similar ao do capitalista, pois um acréscimo em sua capacidade produtiva geraria um crescimento econômico.

As constatações da chamada “economia da educação”, por sua vez, tiveram amplo impacto na educação e nas concepções pedagógicas desse período histórico – marcado sobretudo pela organização taylorista-fordista da produção –, ensejando uma visão que privilegiava o caráter “técnico” da educação [...] (MINTO, 2005, p. 115).

Durante o período de 1964 a 1985, houve uma intensa ingerência dos militares na Educação brasileira; muitas pautas e reivindicações de estudantes e docentes foram reprimidas; muitos foram considerados contrários ao “interesse nacional”, exilados, banidos.

De fato, uma novidade da ditadura foi a massificação da escola. Mas não nos deixemos enganar! O regime militar não tinha a intenção de cumprir qualquer requisito humanista ou proporcionar o pleno desenvolvimento intelectual dos novos ocupantes dos bancos escolares. Antes de qualquer coisa, tratava-se de garantir a formação de trabalhadores minimamente letrados, que tivessem domínio das operações matemáticas simples e da leitura/escrita em nível inicial. Ou seja, o capitalismo brasileiro requeria que as classes trabalhadoras se apropriassem de habilidades intelectuais básicas para incrementar o processo produtivo, o que não significava o incentivo à reflexão e a compreensão crítica do mundo. (MEMÓRIAS DA DITADURA, *on-line*)

Essa característica tecnicista iniciada nos anos 1950, teve um incremento na época do golpe civil-militar. O caráter técnico da Educação em muito impacta as

---

---

relações em sala de aula, a aprendizagem é direcionada a aprender técnicas que produzam um retorno do investimento de capital, em segundo plano ficam as abstrações e a discussão; esse tipo de aprendizagem apresenta fortes indícios de características alienantes para a classe trabalhadora.

A disseminação destas ideias faz proliferar os cursos superiores e a partir do início do século XXI, os cursos de tecnólogo, que em menos tempo, dois anos, instrumentalizam os trabalhadores à possíveis ganhos maiores de capital, de uma forma estes cursos são específicos para atuar em algumas áreas e apresentam diferenças conceituais com os cursos de bacharelado; o bacharelado é uma formação mais generalista, enquanto o tecnólogo tem disciplinas mais práticas e voltadas para as necessidades do mercado de trabalho.

Esta nova orientação voltada para as necessidades do mercado de trabalho, impacta as possibilidades de abstração da Universidade, pois suprime disciplinas nas quais haveria maior possibilidade de questionamento da cultura vigente.

## **O isolamento e o crescimento da Educação à Distância**

Á partir do ano 2020, até os dias atuais, a humanidade enfrenta uma grave crise sanitária, as interações sociais são afetadas e modificadas de diversas formas. Na área educacional tivemos a percepção da grande possibilidade do ensino à distância, impulsionado pelas mídias, plataformas digitais e dispositivos eletrônicos, porém como todo novo modelo, temos que aprender. As interações mediadas têm diferenças das interações face a face, embora apresentem a mesma hierarquia nos relacionamentos. Outro fator importante foi a crise econômica, agravada pela pandemia, que impulsionou a Educação a Distância, nela os custos eram mais enxutos e as salas de aula poderiam ter um número maior de alunos. Aliado a estes fatores sanitários, houve um sucateamento do Ensino Superior e uma subvalorização de algumas áreas.

No ano de 2021, os cortes foram noticiados, como podemos ver a seguir

O governo Jair Bolsonaro bloqueou R\$ 2,4 bilhões do orçamento do MEC (Ministério da Educação) deste ano. Os impactos recaem sobre as atividades da pasta e também sobre universidades e institutos federais de educação, que têm passado por enxugamentos. (PRAGMATISMO POLÍTICO, *on-line*).

Os cortes não atingem o pagamento dos salários do funcionalismo, mas sim as despesas discricionárias, ou seja, os gastos com funcionamento, obras,

---

contratação de serviços de terceirização de mão de obra e despesas com assistência estudantil. Desta forma, um estudante que necessite de alimentação no restaurante universitário não terá como frequentar as aulas, uma política excludente pois atinge parte da população que não tem a possibilidade de custear seus estudos ou despesas básicas para sua manutenção.

Outro golpe na formação de novos educadores acontece com o fechamento de diversos cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu* da Universidade do Vale dos Sinos, os cursos encerrados em sua maioria são da área de Humanidades e Ciências Sociais aplicadas.

A Unisinos afirmou, em nota, que “o contexto do ensino superior brasileiro mudou radicalmente ao longo dos últimos anos” e citou, além da redução do número de matrículas, “a redução expressiva de financiamento público para o ensino superior” e a pandemia. “Para promover o equilíbrio financeiro da instituição e sua preparação para crescer de forma sustentável nos próximos anos, a Unisinos está adotando algumas ações que envolvem o início do processo de desativação de uma parte de seus programas de pós-graduação. Os alunos desses programas não serão prejudicados, pois lhes será garantida a continuidade do curso até que concluem sua formação.” (WEBER, *on-line*).

O ensino à distância pode se tornar uma volta ao tecnicismo, quando o papel do educador era conduzir o aluno a aprender técnicas, voltados ao desenvolvimento do capital humano no estilo fordista; a atualidade desafia a incluir a tecnologia no aprendizado sem perder a partilha do conhecimento, com o compartilhamento síncrono de informações é preciso criar espaços capazes de desenvolver a integralidade.

Nesse cenário como fica a Educação, nesta transição de governo? As áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais aplicadas podem não ter prioridade. Será uma forma de termos uma quantidade menor de questionamentos sociais? Como diria Darcy Ribeiro (1922-1997) “A crise da educação no Brasil não é uma crise; é um projeto.”

Alguns cursos estão em crise, estuda-se a desprofissionalização de algumas áreas. Na área de Comunicação, grandes grupos empregam todos os tipos de *experts* em detrimento dos formados na área, além da divulgação das bombásticas *Fake News* e o crescimento dos influenciadores digitais.

---

---

As gerações em formação, atualmente, absorvem todos os tipos de conteúdo via rede mundial de computadores, plataformas de compartilhamento e conversação. Trocam-se os livros por conteúdo dos *smartphones*.

As gerações anteriores que foram escolarizadas na leitura parecem carecer de tempo para ler, todas as informações chegam de forma pasteurizada.

“*Hoy obserbo en la evolución de la revolución electrónica de las condiciones de producción y de participación la ‘violência simbólica’ como un teorema muy útil para la comprensión de la evolución del mundo*” (PROSS, 1980, p. 12). Nos anos 1980, Pross já questiona a revolução eletrônica/tecnológica e seu legado para compreendermos os próximos anos. Quarenta anos se passaram e ainda não se assimilou toda a tecnologia presente, talvez por ser a época em que mudanças ocorrem na velocidade da luz.

O momento pede reflexões sobre mudanças e os impactos no capital cultural que será deixado às próximas gerações.

### **Considerações finais**

Nos dias atuais ainda se percebem diversas características advindas do Brasil Colônia quando a Educação era vista como higienista e ficava a cargo de médicos. Com a Proclamação da República, as escolas eram lugares para acolher filhos de mulheres operárias ou trabalhadoras domésticas, desta forma a Educação formal para crianças no Brasil tem apenas sessenta anos, e embora tenhamos diversas leis que tentam universalizá-la ainda há muito a se fazer.

Da mesma forma, o ensino nos anos posteriores ainda possui um caráter tecnicista e voltado aos meios de produção; nos últimos anos percebeu-se um esvaziamento no campo educacional, muito há que se caminhar e a decolonidade pode nos auxiliar a uma menor dependência tecnológica dos países considerados desenvolvidos. Há ainda o desafio da universalização do acesso à Educação e às tecnologias, permitindo oportunidades iguais para todos os brasileiros e brasileiras. A frase de Darcy Ribeiro, citada anteriormente, infelizmente continua atual.

Os fechamentos de cursos do *Stricto Sensu* retratam um esvaziamento do investimento na carreira acadêmica, já que muito dos mestres e doutores são absorvidos em pesquisa e em ensino. A Unisinos é vinculada à Companhia de Jesus, instituição que iniciou o trabalho educacional no Brasil e nos duzentos anos de independência do país encerra de forma abrupta 12 cursos por necessidade de

---

sanar suas finanças. É preciso analisar o paradoxo que leva uma instituição a não conseguir manter o legado de suas origens.

A discussão passa pela necessária inclusão de todos os brasileiros no processo educacional, buscando uma vida mais digna e um crescimento pessoal e para o país, sendo a Educação um vetor capaz de impulsionar mudanças no capital cultural.

## Referências

BOLSONARO corta R\$ 2,4 bilhões da educação e acelera sucateamento das universidades. Redação Pragmatismo. Eleições 2022. 06 Out 2022. *On-line*. Disponível em: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2022/10/bolsonaro-corta-r-24-bilhoes-da-educacao-e-acelera-sucateamento-das-universidades.html>. Acesso em: 29 dez. 2022.

CAMPOS, Graziela. GUIMARÃES, Suely Fernandes. PALHARINI, Alessandra Rosa. SANTOS, Jocelia dos. AZEVEDO, José Antúlio. Tecnicismo e prática pedagógica na escola contemporânea. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia** – ISSN: 1678-300X. Ano IX, n.18, jul de 2011. Disponível em: [http://www.faef.revista.inf.br/imagens\\_arquivos/arquivos\\_destaque/XdNUnukCctb-M9ZA\\_2013-7-10-15-6-55.pdf](http://www.faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/XdNUnukCctb-M9ZA_2013-7-10-15-6-55.pdf). Acesso em: 03 jan. 2023.

EXPANSÃO e deterioração da escola pública. Memórias da Ditadura, *On-line*. Disponível em: <https://memoriasdaditadura.org.br/educacao-basica/>. Acesso em: 05 jan. 2023.

GALLO, Sérgio Nesteriuk. **Jogo como elemento da cultura**: aspectos contemporâneos e as modificações na experiência do jogar. 2007 Programa de Estudos Pós-Graduados em comunicação e Semiótica. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-40126/jogo-como-elemento-da-cultura--aspectos-contemporaneos-e-as-modificacoes-na-experiencia-do-jogar>. Acesso em: 02 jan. 2023.

MINTO, Lalo Watanabe. **O público e o privado nas reformas do ensino superior brasileiro**: do golpe de 1964 aos anos 90. 2005. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2002. Disponível em: <https://1library.org/article/o-tecnicismo-na-educa%C3%A7%C3%A3o-concep%C3%A7%C3%A3o-de-capital-humano.q2k65njq>. Acesso em: 02 jan. 2023.

---

PROSS, Harry. **Estructura simbólica del poder**. Barcelona, ES: Editorial Gustavo Gili S.A., 1980.

WEBER, Jéssica Rebeca. Unisinos encerra 12 dos 26 programas de pós-graduação; estudantes têm conclusão garantida. **Gazeta Zero Hora**. Notícia, 22 Jul 2022. Disponível em: [auchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2022/07/unisinos-encerra-12-dos-26-programas-de-pos-graduacao-estudantes-tem-conclusao-garantida-cl5wp0hya004f016v0wkhj6iv.html](http://auchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2022/07/unisinos-encerra-12-dos-26-programas-de-pos-graduacao-estudantes-tem-conclusao-garantida-cl5wp0hya004f016v0wkhj6iv.html). Acesso em: 29 dez. 2022.

---

## Ação artística e pedagógica na Fundação Amereida/Ciudad Abierta – Chile

Leslye Revely dos Santos Arguello<sup>33</sup>

### Introdução

O presente capítulo apresenta a pesquisa realizada durante o Programa de Doutorado concluído recentemente. Para realizar a pesquisa de Doutorado<sup>34</sup>, entrevistei coletivos de Arte por meio de um levantamento digital entre 2020-2021<sup>35</sup>. Nesse mapeamento, mais de 150 grupos foram detectados com o recorte na Cultura latino-americana. O intuito era identificar grupos que criavam e se apresentavam de forma coletiva na área de Artes Visuais, reconhecendo obras que tivessem a preocupação do ateliê expandido e da participação ativa do público. Na pesquisa foi possível identificar que, ao compartilhar criações e ideias de forma colaborativa, a maioria desses artistas latino-americanos tinham um interesse voltado para as questões pedagógicas e sociais. Nesse processo, foi possível reconhecer espaços e pessoas com muito interesse em dividir suas técnicas, conceitos e com abertura para a interferência do outro nas obras artísticas.

Deste universo de 150 grupos, selecionei 12 para serem entrevistados de maneira on-line e analisei 8 em profundidade. Dos 4 grupos que não entraram na análise final, um deles foi a Fundação Amereida/Ciudad Abierta, que não se constituiu como um coletivo de Arte mas como uma escola com várias propostas em

---

33 Doutora em Artes pela Universidade Presbiteriana Mackenzie no Programa de Educação, Artes e História da Cultura. Mestre em Artes pela Universidade Estadual de São Paulo - UNESP

Artista. Pesquisadora nas áreas de História da Arte, Artes Visuais, Expressão Oral e Corporal, Linguagem Visual, Criatividade, Publicidade e Propaganda e Teoria da Comunicação. Docente na Universidade Presbiteriana Mackenzie e na FECAP - Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado. E-mail: leslye.revely@gmail.com

34 ARGUELLO, Leslye Revely dos Santos. *Nó(s) e Fios: Criações Coletivas na Arte Latino-americana*. Tese de Doutorado. 2022. Programa em Educação, Arte e História da Cultura. Universidade Presbiteriana Mackenzie. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/handle/10899/30621>. Acesso em: 27 out. 2022.

35 Disponível em: <https://padlet.com/leslyerevely/h3of2eu1pmdbzm0c>. Acesso em: 12 out. 2022.

---

conjunto das áreas de Arquitetura, Arte e Poesia. Desta Universidade, conversei com dois professores, Fernando Espósito e Jaime Reyes, que não tomaram parte da Amostra, mas em virtude de grandes descobertas pedagógicas desse espaço, decidi dedicar um estudo distinto neste artigo a fim de aproveitar o material pesquisado e compartilhar a proposta da escola.

### **A Fundação Amereira/Ciudad Abierta**

Imagine um lugar que concilia moradia, trabalho, Arte, caminhadas e pesquisa. Em 1953, nascia em Valparaíso, Chile, um Instituto conectado à Universidade Católica de Valparaíso, conhecido até então por um sistema de ensino tradicional de Arquitetura. A partir da amizade de Alberto Cruz, um arquiteto, e Godofredo Iommi, um poeta, os rumos da escola começam a se estruturar. Quando Cruz aceita assumir a direção da escola, estabelece como condição que um grupo de professores se mude para perto da instituição; assim, junto com suas famílias, a Universidade passa a se configurar, nas palavras de Reyes (2017), como uma comunidade de relações entre vida, trabalho e estudo.

Como um processo coletivo e de experimentação, em 1965 um grupo de professores, poetas e artistas, fazem uma viagem do Cabo de Hornos, Chile, até Santa Cruz de la Sierra, Bolívia. Na idealização desta travessia estavam presentes os argentinos Godofredo Iommi, Efraín Tomás Bo e Raúl Young, os brasileiros Napoleon Lopez, Abdias Nascimento e Gerado Mello M., entre outros que formavam o coletivo Santa Irmandade de Orquídea<sup>36</sup>. O percurso foi orientado pelo céu, mirando-se no Cruzeiro do Sul e pelo mapa invertido da América do Sul, inspirado no desenho do uruguaio Joaquim Torres Garcia, para o reconhecimento do potencial do território latino-americano, no intuito de valorizar os povos originários frequentemente esquecidos, unindo-se a exploração geográfica e a ação poética.

A viagem significou uma experiência coletiva e artística onde os participantes tentaram se perguntar a questão de ser americano além da corrente de pensamento

---

36 Participantes: poeta inglês Jonathan Boulting, os arquitetos chilenos Alberto Cruz y Fabio Cruz, o poeta francês Michel Deguy, o filósofo francês François Fédier, o escultor argentino Claudio Girola, o poeta Godofredo Iommi, o pintor Jorge Pérez Román, o poeta panameño Edison Simons e o desenhista francês Henri Tronquoy. (REYES, 2017, p. 34)

---

conhecida e vigente na época, tentando sempre investigar a questão a partir de pontos de vista inéditos e dando à poesia um papel primordial. (REYES, 2017, p. 33, tradução nossa)<sup>37</sup>

Com esta viagem, o professor Alberto Cruz, um vanguardista para a época, trouxe um caminho alternativo ao ensino de Arquitetura, estabelecendo fusões pedagógicas com a Arte, Poesia, Escultura e Filosofia. Godofredo Iommi, o poeta, também ofereceu a imaginação artística e lúdica das ações. Iommi (1984) deixou vários escritos sobre a função da Poesia, como em seu texto Segunda Carta sobre Falena, no qual disserta a respeito de que a Poesia deve ser feita por todos e não apenas por um, pois ela carece de se realizar no campo aberto e livre da criatividade, sem qualquer distinção; portanto por muitas pessoas e em estado de atenção conjunta, uma vez que, nesse jogo, fazer Poesia já é em si mesmo, a própria obra. No outro texto do mesmo autor, Carta Del Errante, de 1976, a escrita define a função da Poesia como um meio para despertar a paixão pelo mundo, uma ação libertadora que vise ampliar a pessoa humana. Conforme Iommi (1976), a Poesia sempre está à margem, pois sublima o instante e o ato poético – assim, ela é a própria festa, o estar junto, o celebrar, o aludir às circunstâncias e ao momento.

Em 1970, a escola vira uma cidade laboratório, um campo de experimentação, com a ideia de Ronda de Ofícios e Ágora. Atos poéticos ou Jogos atos, conforme Jaime Reyes (2021), são exercícios para a prática de Poesia muito mais como ação do que realização, visto que não há o foco em resultados de livros/leitura/verso.

Estamos sempre nos perguntando: o que é ser americano? Essa pergunta nasceu para (Godo) de um grupo de amigos, colegas, dos quais havia vários brasileiros, havia Geraldo Melo Morão e vários outros, e Godo inventou, por assim dizer, criou uma forma de participação na poesia coletiva, entre muitas. [...] O que isso significava? Que agora o poema escrito ou o verso, o livro, a leitura, já não importava tanto, mas sim que era preciso participar de um ato. Vou começar

---

*37 El viaje significó una experiencia colectiva y artística en donde los participantes intentaron hacerse la pregunta por el ser americanos más allá de las corrientes de pensamiento conocidas y vigentes en ese entonces, procurando siempre indagar la cuestión desde puntos de vista inéditos y confiéndole a la poesía un rol primordial. (REYES, 2017, p. 33)*

---

---

pelo ato, daí vamos para o jogo, porque primeiro isso se chama ato, ato poético do qual todos podem participar, qualquer um. (REYES, 2021, tradução nossa)<sup>38</sup>

Esses jogos atos são ações para promover o encontro que, muitas vezes, pode não resultar em uma obra em específica, mas instigam o relacionamento entre as pessoas, trazendo a prática do fazer e do coletivo, tornando as atividades em experiência. “E, nesses atos, sempre tentamos alcançar um poema coletivo, que fazemos juntos. Às vezes dá certo, às vezes dá ruim, às vezes dá em nada.” (REYES, 2021, tradução nossa)<sup>39</sup>

Para complementar a escola, em 1971 compram um terreno em Punta de Piedra, que hoje chamam de Ciudad Abierta. Um lugar de 300 hectares que abriga três principais espaços, como: cemitério, capela e anfiteatro, além das moradias e experimentações arquitetônicas no local.

A Ciudad Abierta é uma comunidade que assume parcialmente a função de campus de experimentação e criação em Arquitetura. Possui administração independente e cooperação acadêmica com a Escola. Além das atividades de professores e alunos, abriga uma comunidade que vive nas edificações existentes. O nome do campus foi inspirado no filme do diretor Roberto Rossellini, intitulado Roma, Città Aperta, de 1945, considerado o marco do neorealismo italiano. (MEURER, 2020, p. 89).

A Ciudad Abierta funciona até hoje como um complemento do espaço de aprendizado, onde é possível os alunos acompanharem construções nos ateliês de obras, reformar espaços de moradia e realizar exercícios artísticos e poéticos num grande território aberto de dunas, litoral, praia, montanhas, ruas, natureza e Arquitetura.

Dentre os exercícios, por exemplo, todas as quartas de manhã é lançado um desafio aos alunos para que criem um poema coletivo. Outras ações são constantemente propostas: jogos simples, como tapar os olhos e reconhecer o outro pelo

---

38 *Siempre nos estamos preguntando: ¿qué es ser americano? Esta pregunta le nació a (Godo) [00:02:56] de un grupo de amigos, colegas, de los cuales había varios brasileños, estaba Geraldo Melo Morão e varios más, y Godo inventó, por así decir, creó un modo de participación en la poesía colectivo, entre muchos. [...] ¿Qué significó eso? Que ahora ya no importaba tanto el poema escrito o el verso, el libro, la lectura, sino que había que participar en un acto. Yo voy a partir por el acto de ahí vamos hacia el juego, porque primero se nombra esto como un acto, un acto poético en el que todos pueden participar, cualquiera.* (REYES, 2020)

39 *Y en estos actos, tratamos siempre de alcanzar un poema colectivo, que lo hacemos entre todos. A veces resulta bien, a veces resulta mal, a veces no resulta nada.* (REYES, 2021)

---

---

toque, ou jogos mais elaborados, como os torneios, com equipes para celebrar grandes realizações sem incentivo à competição. Nos torneios, participam a escola inteira com números de 100 a 500 estudantes. Nestas propostas, constroem rodas gigantes, fabricam pontes, brincam com grandes tecidos, pois a ideia é sair do ambiente acadêmico, da sala de aula fechada e praticar relacionamentos, ludicidade e experimentações em espaços abertos, estabelecendo ligações com a comunidade.

Hoje, a escola conta com um grande tripé na sua Educação: a escola, a cidade aberta e as travessias. Nas travessias, abre-se caminho e constroem-se as propostas a partir de um trajeto na América Latina explorando lugares, geografias e diferentes culturas. Em 1984, essa prática entra oficialmente no Currículo dos estudantes. Na caminhada, fotos, caderno de registros, obras pelo caminho fazem parte da exploração – são chamadas de travessias.

Em 1998, nasce a Fundação Amereida, cujo nome é inspirado na Epopeia latina Eneias. O nome é fruto de textos, anotações, criações da primeira viagem em grupo, publicado em 1967 como um poema. E, assim, o nome Amereida é a junção de América mais Eneida, dando lugar à Cultura latino-americana.

Ao entrevistar Jaime Reyes e Fernando Espósito, pude conhecer como funciona a estrutura da escola e seus desdobramentos poéticos, dado que a Arte e a Poesia são vistas como uma experiência sensitiva a ser compartilhada. Além disso, estabelece relação entre professor e aluno, não só na esfera do conteúdo técnico e teórico, mas na relação mútua emocional e afetiva. A Arte é uma área que serve de estímulo e investigação para a criatividade que envolve a prática do fazer e seus significados, visto que, conforme Dewey (2010), a experiência da Arte tem essa característica de despertar o fazer e estimular diferentes percepções.

Ao manipularmos, tocamos e sentimos, ao olharmos, vemos; ao escutarmos, ouvimos. A mão se move com a agulhada usada para gravar ou com o pincel. O olho acompanha e relata a consequência daquilo que é feito. [...] Em uma enfática experiência artístico-estética, a relação é tão estreita que controla ao mesmo tempo o fazer e a percepção. (DEWEY, 2010, p. 130).

O psicólogo educacional americano Lee Shulman (2016) realizou uma pesquisa com um grupo das Universidades de Stanford, Vanderbilt e com um grupo da Universidade da Califórnia (Berkeley), cujo intuito era conceber um esquema

---

---

para ser considerado na formação de um professor, resumido na sigla PCA (Promover uma Comunidade de Aprendizes).

Para essa pesquisa, no início, os pesquisadores se depararam com as dificuldades do ensino, que primeiramente estão na diversidade de professores e suas abordagens, dependendo da disciplina e de seus sistemas de crença a respeito dos seus próprios modelos de ensino. Para isso, realizaram um estudo em cima de várias visitas em salas de aula para coletar experiências e abordagens de professores no momento da sua prática. Perceberam que professores iniciantes têm a motivação necessária, mas não têm a experiência do planejamento e domínio dos projetos pedagógicos, nem as competências de gestão e organização da sala de aula. Já os professores mais veteranos têm esses domínios, porém também têm dificuldades de lidar com métodos de ensino mais construtivistas e alternativos.

Dessa forma, a partir dessas observações, surgiram as primeiras premissas de estudos decorrentes da pergunta “de como os professores aprendem a ensinar?” As primeiras respostas foram duas principais: 1) eles aprendem a ensinar de acordo com seus constructos cognitivos e individuais centrados nas suas disciplinas e bases de conhecimento e 2) professores aprendem por meio de suas experiências pessoais e reflexões, tornando conceitos mais generalizáveis com base em estudos de caso. Apesar de pertinentes, nenhuma dessas respostas, para o grupo de pesquisadores de Shulman (2016), dava conta de tudo que estavam de fato observando. Então, decidiram criar um conceito do zero para promover verdadeiras comunidades de professores aprendizes (PCPA). Esse novo esquema poderia ser utilizado em diferentes comunidades e conceitos para conduzir práticas pedagógicas de cursos de Licenciatura e treinamentos de docentes. A tese desse novo conceito é oferecer uma visão global do que significa um professor competente e membro de uma comunidade profissional com preparo, disposição e capacidade para ensinar e aprender com suas experiências e práticas.

Nesse esquema anterior, podemos observar todos os elementos interligados e articulados que foram sendo acrescentados durante o processo de investigação e que são considerados pelo autor, fundamentais para o pensar na formação de professores. Os elementos como: **1) Prática**, visão, preparação; **2) Disposição**; motivação, vontade; **3) Capacitação** (saber e fazer o que sabe, entendimento do conteúdo e agir conforme a teoria; assim como a compreensão além da disciplina, como a do aluno intelectual, social, cultural e pessoal (desenvolvimento integral); **4) Reflexivo** (prática requer reflexão para a discussão de casos, debates com pares e

---

---

busca pela consciência de sua experiência); **5) Comunitário** (o professor deve agir como membro de uma comunidade, compartilhando informações, entendendo contextos e dividindo sua prática com o todo). Aqui, a comunidade competente compreende: “micro – na sala de aula; midi – na escola ou rede de escolas; mini – na comunidade local; macro – na profissão ou dentro do contexto mais amplo de esforços de reforma nas políticas públicas”. (SHULMAN, 2016, p. 127).

Assim, todas essas dimensões envolvem o aspecto profissional do professor e podem fazer parte do currículo de formação docente e continuada, considerando que o engajamento das suas práticas é algo de extrema importância para o estudo do professor como ser atuante. É na sala de aula que acontecem múltiplas e diversas situações simultâneas e imprevisíveis, onde os alunos são complexos e variáveis, as condições relativas e mutáveis e, isso exige muita prática e monitoração para observar e atender às demandas heterogêneas de maneira eficiente e consciente. A prática docente é uma ação que abrange diferentes grupos, como vemos a seguir:

Um grupo cognitivo: que inclui discernir, entender e analisar.

Um grupo de disposições, que inclui ter visão, acreditar e respeitar.

Um grupo motivacional: que inclui querer mudar e persistir.

Um grupo de práticas: que inclui agir, coordenar, articular e iniciar.

Um grupo reflexivo, que inclui avaliar, rever, autocriticar-se e aprender com a experiência. (SHULMAN, 2016, p.130-131).

A importância do grupo comunitário, sua deliberação, a colaboração, a ajuda mútua e sua expertise distribuída são características fundamentais a serem levadas em conta nesse processo. E falar de Políticas Públicas é tocar nas questões que implicam: locação de recursos, tutoria, formação continuada, materiais, livros, instrumentos, modelos de avaliação, pessoal de apoio, computadores, espaço físico, conforme Shulman (2016), e acrescento ainda, número de alunos por sala, avaliação do professor, sindicatos, leis que envolvem a Educação, diretrizes do Estado, critérios avaliativos dos alunos, entre outros. Ou seja, todo o capital, dos recursos financeiros e materiais aos curriculares, morais, culturais e técnicos. A constatação desses elementos demonstra que estamos num ambiente complexo, incerto e muitas vezes imprevisível, que é o da escola; dessa forma, a atuação na formação de professores vai além da sala de aula, inclui o desenho de políticas educacionais.

---

Desse modo, segundo as Teorias de Shulman (2016), a Fundação Amereira/Ciudad Abierta carrega em suas ações e propostas tais premissas, uma vez que a Universidade mantém atualmente uma série de ações inspiradas desde a criação da instituição. Os seus feitos, misturando Arquitetura, Arte e Poesia, ultrapassam o campo da sala de aula e alcançam a formação de professor valorizando-a. Além disso, as áreas de Artes e Poesia estão em todos os aspectos da escola e se estendem a outros campos de exposição. Por exemplo, Godofredo Iommi inventou o Jogo de Cartas que não tem duração, o qual foi apresentado na Documenta da Kassel em 2017<sup>40</sup>. Consiste em distribuir uma série de cartas entre os participantes e estimular a troca, a exposição e a conversa entre eles. Porém, há muitas variações, Jaime Reyes (2021), na entrevista, narrou uma delas, ele fez o jogo recentemente da seguinte forma: solicitou que um grupo de alunos pegasse um poema e escolhesse uma imagem e um verso e os desenhasse; porém, não era para fazer desenhos figurativos e nem totalmente abstratos, mas uma mistura entre eles. Essas imagens geram cartas, que são colocadas no chão, porém com um número menor do que os participantes têm no total a fim de que alguns fiquem sem cartas. Cada aluno então pega uma carta e diz para o outro o que há em uma frase ou uma palavra. E os demais precisam concordar com o que ele disse. Se não estiverem de acordo, muda-se a carta e, nessa dinâmica, vão se coletando palavras, montando um poema final com conectivos e organizações diversas. De acordo com Reyes (2021), esses jogos como atos poéticos servem nada mais nada menos do que para brincar com a palavra poética e podem servir, eventualmente, para uma obra que será realizada na travessia ou em outras atividades da escola.

Objetos para manipular também são frequentemente usados, como propor uma foto de algum edifício que o aluno deveria encontrar e registrar o percurso desta busca e, depois, apresentar. Ou o tecido na ação de 1992, conforme figura a seguir, que abriu um ano de aulas para integrar os estudantes e realizar também um ato poético pela Universidade.

A foto 1 mostra o torneio que aconteceu em 1992 com a comemoração de 40 anos da escola na Cidade Aberta. O jogo começou com uma bola grande e a manta estendida onde as pessoas “vestiam” colocando suas cabeças nos buracos do

---

<sup>40</sup> Disponível em: <https://www.documenta14.de/en/artists/13574/ciudad-abierta> Acesso em: 27 out. 2022.

**Figura 1:** Torneo Manto Aerodinamico de 1992.



*Fonte: Álbum Flickr Amereida<sup>41</sup>.*

tecido. Com o tempo da ação, o público foi transformando a atividade inicial num grande domo, pois o tecido se moldou contra o vento e descobriram uma outra função conforme a experiência no coletivo. Os professores, muito mais mediadores que condutores, foram deixando a ação tomar forma própria e assistindo o público interagir e modificar a proposta inicial.

Na Figura 2, seguinte, em 2004, o Jogo Ato consistiu em uma caminhada com uma alegoria produzida pelos alunos com um carro alegórico, máscaras e trajas no ano de 2018, com a temática “Encontro de um Mar”. Um texto poético do escritor Ignacio Balcells foi a inspiração para as criações, chamado “El tiempo en la costa”. O objeto criado foi uma baleia azul e branca de 25 metros de comprimento, que percorreu as ruas de Valparaíso onde a comunidade também se somou à festa.

Dessa forma, a Educação em Ciudad Abierta se dá em muitas instâncias interdisciplinares além do conteúdo formal. Primeiramente no próprio espaço geográfico e arquitetônico amplo com diversas intervenções do público

<sup>41</sup> Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/archivo-escuela/sets/72157608294258596/with/2966119413/> Acesso em: 27 out. 2022.

---

**Figura 2:** Farándula Universitária, 2018.



*Fonte: Flickr Amereira<sup>42</sup>.*

espontâneo. No segundo momento, as travessias, viagens, caminhadas que convidam o estudante a exercitar o conhecimento em constante dinâmica, experiências e práticas. Ademais, as buscas das múltiplas identidades latino-americanas, pois essa temática está em falta, de forma geral, nos ensinamentos em que não se consideram os povos ancestrais, nossas terras, Cultura, a questão econômica, condições sociais e de classe. De forma diferente na Amereida, isto está presente e ainda, junta Arte e Poesia, áreas transversais de todo o ensino instigando a imaginação, beleza, criatividade e a animação em aprender com consciência de território e sociedade local – além da questão de afeto e relacionamentos.

## Referências

DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

MEURER, Clara Machado. **Paisagem e poética**: um estudo sobre criação e ensino de Arquitetura a partir da experiência da Escola de Arquitetura e Design da Pontifícia Universidade Católica de Valparaíso. 2020. 191 p. Tese [Doutorado]

---

<sup>42</sup> Disponível em: <https://www.ead.pucv.cl/2018/nueva-celebracion-de-la-semana-universitaria-farandula-encuentro-de-un-mar/> Acesso em: 27 out.2022.

---

---

- Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

REYES GIL, Jaime. **Metáforas poéticas para la construcción de los oficios:** la voz del poeta Godofredo Iommi M. en la Escuela de Arquitectura y Diseño de Valparaíso y en la Ciudad Abierta / Jaime Reyes Gil; orientador: Nilton Gonçalves Gamba Junior. – 2017.

REYES GIL, Jaime. Entrevista concedida à autora em 11/08/2021.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino:** As abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

SHULMAN, Lee S. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. *In: Cadernos Cenpec*, São Paulo, v.6, n.1, p. 120-142, jan-jun, 2016.

IOMMI, Godofredo. **Carta del Errante.** 1976. Disponível em [https://wiki.ead.pucv.cl/Carta\\_del\\_Errante](https://wiki.ead.pucv.cl/Carta_del_Errante). Acesso em: 14 out. 2022.

\_\_\_\_\_. **Carta Phalene.** 1984. Disponível em; [https://wiki.ead.pucv.cl/images/4/40/POE\\_1984\\_Carta\\_Phalene.pdf](https://wiki.ead.pucv.cl/images/4/40/POE_1984_Carta_Phalene.pdf). Acesso em: 14 out. 2022.