

DEBATES CONTEMPORÂNEOS SOBRE A EDUCAÇÃO

lições aprendidas e transformações necessárias

ARMANDO DE MENEZES NETO
KARLA MENDONÇA MENEZES
BRUNA BEATRIZ DA ROCHA
REBECA FREITAS IVANICKA
(ORGANIZADORES)




EDITORA
SCHREIBEN

ARMANDO DE MENEZES NETO
KARLA MENDONÇA MENEZES
BRUNA BEATRIZ DA ROCHA
REBECA FREITAS IVANICKA
(ORGANIZADORES)

**DEBATES
CONTEMPORÂNEOS SOBRE
A EDUCAÇÃO:**
lições aprendidas e transformações necessárias



EDITORA
SCHREIBEN

2023

© Dos Organizadores - 2023
Editoração e capa: Schreiber
Imagem da capa: Rawf8.Com - Freepik.com
Revisão: os autores
Livro publicado em: 16/10/2023

Conselho Editorial (Editora Schreiber):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (UFPel)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Valdenildo dos Santos (UFMS)
Dr. Wanielton Dudek (UNIUV)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiber
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiber@gmail.com
www.editoraschreiber.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D286 Debates contemporâneos sobre a educação: lições aprendidas e transformações necessárias. / Organizadores : Armando de Menezes Neto... [et al.]. – Itapiranga : Schreiber, 2023.
419 p. : il. ; e-book.

E-book no formato PDF.
EISBN: 978-65-5440-185-2
DOI: 10.29327/5323015

1. Ensino à distância. 2. Tecnologia educacional. 3. Professor – formação profissional. I. Título. II. Menezes Neto, Armando de. III. Menezes, Karla Mendonça. IV. Rocha, Bruna Beatriz da. V. Ivanciska, Rebeca Freitas.

CDU 37:004

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	7
<i>Armando de Menezes Neto Bruna Beatriz da Rocha</i>	
APRESENTAÇÃO.....	8
<i>Karla Mendonça Menezes</i>	
TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO: ALTERAÇÕES NA SOCIEDADE, ALTERAÇÕES CURRICULARES.....	9
<i>Aline Steiner Sutil Cenci</i>	
O ENSINO DE GEOGRAFIA E AS NOVAS TECNOLOGIAS: A UTILIZAÇÃO DO GOOGLE EARTH E GOOGLE MAPS PARA O ENTENDIMENTO DA TEMÁTICA AMBIENTAL.....	17
<i>Gustavo Henrique Furtado Gomes Rafael Lima Hatherly Wenner Vinicius Araújo Saraiva</i>	
(RE)SIGNIFICANDO A GAMIFICAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PROJETO GAMIFIQUE.....	26
<i>Alixandri Duarte Belan Thaís Reis de Assis Géssica Braga Brum Bertholdo</i>	
A INFLUÊNCIA DO TEMPO DE TELA NO DESEMPENHO ACADÊMICO DE ALUNOS DE LICENCIATURA EM LETRAS - INGLÊS DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA.....	37
<i>Camila Sanchez Garcia Jéssica Oleiniczak Leonardo Jaime Wong Maria Fernanda Martins de Souza Rita de Cassia Veiga Marriott</i>	
A EDUCAÇÃO E A UTOPIA DO DESARMAMENTO DAS MENTES EM MOÇAMBIQUE: UMA ALTERNATIVA PARA A PAZ EFECTIVA.....	48
<i>Alba Paulo Mate Cristiano Motho Fernando Vieira Filipe Sungo</i>	
REFLEXÕES CRÍTICAS PARA UM CURRÍCULO BASEADO EM METODOLOGIAS ATIVAS.....	62
<i>Thiago Jovane Nascimento Benta Cristina Souza Weslei Cristiano da Silva</i>	
AS HISTÓRIAS E CULTURAS INDÍGENAS E AFRO-BRASILEIRA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS HUMANAS DO ENSINO MÉDIO.....	75
<i>Edvânia Vieira da Silva</i>	
SUGESTÃO DIDÁTICA PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA AULA DE ESPANHOL.....	90
<i>Isabela Cristina Tavares da Silva</i>	

UM PÉ DE FLOR, UM BATUQUE E O FAZER ALFABETIZADOR EM COMUNIDADES TRADICIONAIS.....	100
<i>Luzinete Louzada Bianchi Kahowec Laura Juliani Mariana da Silva Ferres</i>	
POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA ATUALIDADE.....	113
<i>Valéria Barbosa Guedes Romildo Pedro da Silva</i>	
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO ESCOLAR: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	122
<i>Fábio Contaefér de Souza</i>	
EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE PINHAIS: PERSPECTIVA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	133
<i>Fernanda Dutra da Silva Arlete Vilela de Faria</i>	
PROPOSITURAS E INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO SISTEMA CARCERÁRIO BRASILEIRO COMO FERRAMENTA DE RESSOCIALIZAÇÃO	148
<i>Ailton Batista de Albuquerque Junior Brenna Kelly Sousa Gomes</i>	
PRÁTICAS DE GESTÃO NO AGRONEGÓCIO: O PAPEL DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	160
<i>Jerliane de Melo dos Santos Bárbara Oliveira de Moraes</i>	
PRÁTICAS FORMADORAS DE ALUNOS DE LETRAS INGLÊS NO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS.....	169
<i>Ana Luiza Rizzo de Castro Pedro Lucas Pereira da Silva Alves</i> <i>Leonardo Silva Duarte Jeniffer Imaregna Alcantara de Albuquerque</i> <i>Rita de Cássia Veiga Marriott</i>	
UMA ANÁLISE CRÍTICA SOBRE O MERCADO DE TRABALHO: VANTAGENS E DESVANTAGENS FRENTE A CONTRATAÇÃO MEI E CLT.....	180
<i>Maria Clara Santos Pedro Amilson Carlos Zanardi</i> <i>Lessandro Antonio de Freitas</i>	
DEMOCRACIA E SERVIÇO SOCIAL BRASILEIRO NO CONTEXTO DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL.....	195
<i>Fabício Augusto Araújo Ribeiro</i>	
SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UM INSTRUMENTO FACILITADOR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	205
<i>Amilson Carlos Zanetti Lessandro Antonio de Freitas</i>	

O DELICIOSO GOSTO DA LEITURA: TRABALHANDO COM PROJETO DE LEITURA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.....	215
<i>Claudimir José da Silva Belisandra Teodora Dias Silva</i>	
PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE (D)EXISTÊNCIA.....	225
<i>Maicon Farias Vieira</i>	
A (DES) APARIÇÃO DA EDUCAÇÃO SEXUAL NA BNCC: NOTAS SOBRE A GOVERNAMENTALIZAÇÃO E A SOCIEDADE INGOVERNÁVEL.....	237
<i>Éderson Luís Silveira</i>	
APONTAMENTOS ANALÍTICOS ACERCA DA DOCUMENTAÇÃO DE BASE DO PIBID: ANÁLISES PELA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS.....	248
<i>Camila Lopes Cravo de Lacerda Byanca Talarico de Araújo</i>	
PLANEJAMENTO FORMATIVO DOCENTE: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NA GEOGRAFIA.....	260
<i>Felipe César Augusto Silgueiro dos Santos</i>	
AS DISCIPLINAS DE PRÁTICA DE ENSINO COMO COMPONENTES CURRICULARES NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA EM UNIVERSIDADES FEDERAIS.....	272
<i>Maximiliano Vale de Resende Lara Vicente de Paula Leão</i>	
<i>Francisco Fernandes Ladeira</i>	
ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRODUÇÃO DE RECURSOS PEDAGÓGICOS.....	281
<i>Francisca Cibele da Silva Gomes Juliana Veras de Sousa</i>	
<i>Antônia Maria Rodrigues da Costa Maria de Lourdes Alves de Oliveira</i>	
INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: UMA ANÁLISE REGIONAL DOS ESTUDANTES ESTRANGEIROS.....	295
<i>Leonardo Gomes Alvarenga Aline Costalonga Gama</i>	
<i>Letícia Gomes Alvarenga Jefferson Queiróz de Sousa</i>	
<i>Shirlena Campos de Souza Amaral</i>	
OS TRÊS MOMENTOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	308
<i>Carolina Braz Carlan Rodrigues Vanessa Candito</i>	
<i>Karla Menezes Mendonça</i>	
POSSIBILIDADES BRINCANTES E SUAS MARCAS REGIONAIS.....	317
<i>Graciela Mendes Nogueira Targino Keyla Andrea Santiago Oliveira</i>	

A ARTE COMO FERRAMENTA DE COMPREENSÃO DA CULTURA VISUAL.....	329
<i>Elza Carlos</i>	
O ENSINO DE QUÍMICA NA MODALIDADE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA: O USO DO TEMA DESCARTE DE MEDICAMENTOS ANCORADOS NA CTSA	341
<i>Cristiane Pinheiro Rodrigues Marques Klebson Souza Santos</i> <i>Leila Maria Mendes Santos</i>	
ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO AO ADOECIMENTO PSÍQUICO NO CONTEXTO EDUCACIONAL: UM ESTUDO DOCUMENTAL.....	357
<i>Fabício Duim Rufato Geovane dos Santos da Rocha</i> <i>Nandra Martins Soares Elisabeth Rossetto</i>	
SUCESSÃO, INVENTÁRIO E RENÚNCIA: OS DIREITOS DOS HERDEIROS.....	368
<i>Saulo Guzzi Santos</i>	
O PROFESSOR E A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL DE CRIANÇAS E JOVENS.....	386
<i>Rosângela Leão Leila Cleuri Pryjma</i>	
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: (INTER)AÇÕES PARA O DEBATE.....	395
<i>Bruna Beatriz da Rocha Rebeca Freitas Ivanicska</i> <i>Francisco Romário Paz Carvalho</i>	
A LITERATURA INFANTIL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE LEITORES.....	402
<i>Maiara Costa de Sousa Andreza da Costa Santos</i> <i>Giseuda Ferreira da Silva Francisco Romário Paz Carvalho</i>	
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	412
ÍNDICE REMISSIVO.....	414

PREFÁCIO

O prefácio é muito importante em um livro, pois a partir dele é possível ter uma breve visão sobre o que será abordado em sua leitura. A maior parte dos livros inicia-se pelo prefácio, assim, o mesmo tem a função de despertar o entusiasmo no leitor fazendo com que a obra seja analisada como uma grande oportunidade de descobrimento, podendo contribuir com o aprendizado ou, até mesmo, ser um momento de lazer.

O livro intitulado “DEBATES CONTEMPORÂNEOS SOBRE A EDUCAÇÃO: LIÇÕES APRENDIDAS E TRANSFORMAÇÕES NECESSÁRIAS” traz, em cada capítulo, um novo saber, é possível ver debates sobre: inclusão, tecnologias, formação docente, saúde mental, ensino e aprendizagem e até mesmo sobre o direito.

Consideramos uma obra extensa com mais de trinta capítulos com autores interessados em contribuir com a área acadêmica e com a ciência. Ao ler cada página podemos notar o comprometimento e até mesmo o amor dos escritores com os seus trabalhos. São materiais de alto nível que poderão contribuir - de imediato ou futuramente - sendo uma fonte rica de investigações para todos que precisam de referências ou até mesmo para os que buscam simplesmente expandir ainda mais os seus conhecimentos.

Portanto, fica o convite para você leitor envolver-se com cada palavra e que você consiga, assim como nós, reconhecer a obra como algo que faz a diferença na Educação.

Tenha uma prazerosa leitura!

Armando de Menezes Neto
Bruna Beatriz da Rocha

Outubro de 2023.

APRESENTAÇÃO

Caro leitor e leitora, é com grande entusiasmo que apresentamos a obra “Debates Contemporâneos sobre a Educação: Lições Aprendidas e Transformações Necessárias”. Este livro representa um esforço colaborativo para explorar e analisar uma variedade de tópicos que moldam o cenário educacional no Brasil e em todo o mundo.

A educação é um dos pilares fundamentais da sociedade, e seu papel nunca foi tão discutido e questionado quanto nos tempos contemporâneos. Os debates em torno desse tema central revelam uma série de desafios, mas também de oportunidades cruciais. Destarte, é essencial que continuemos a discutir e repensar a educação para garantir que ela permaneça um alicerce sólido para o progresso social e individual.

Ao considerar essa perspectiva, essa coletânea foi idealizada no intuito de reunir estudos e pesquisas que contemplassem diferentes concepções sobre temas contemporâneos na Educação, motivados em responder a uma questão central que nos inquieta: quais são as lições que aprendemos até agora e quais transformações são essenciais para o futuro da educação?

Ao percorrer as páginas deste livro, você será conduzido através de uma série de textos que abrigam em sua dimensão uma multiplicidade de perspectivas e possibilidades que convergem para ressoar e problematizar o campo educacional.

Esperamos que os textos inspirem os leitores à reflexão, contribuindo para a construção coletiva, e os encorajem a se envolver em iniciativas que promovam uma educação mais inclusiva, criativa, participativa, colaborativa e preparada para os desafios do futuro.

Karla Mendonça Menezes

Doutora em Educação em Ciências, química da vida e Saúde pela
Universidade Federal de Santa Maria
Balneário Camboriú, 09 de outubro de 2023

TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO: ALTERAÇÕES NA SOCIEDADE, ALTERAÇÕES CURRICULARES

Aline Steiner Sutil Cenci¹

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento, popularização e incorporação ao cotidiano das tecnologias digitais de informação e comunicação, acarretaram em mudanças significativas em como os indivíduos se relacionam entre si e com o ambiente. Ademais, percebeu-se avanços nas diferentes áreas, e na educação não é diferente, essas tecnologias ampliaram as possibilidades de aprendizagem resultando em melhorias no processo de ensino. Assim, foram desenvolvidos diferentes projetos voltados para a integração de tecnologias na educação, com características específicas, avanços, limitações e novos desafios cuja compreensão se torna relevante no momento que se descortina uma nova possibilidade de integrar ao currículo as tecnologias (De Almeida, 2010).

Evidencia-se que a sociedade moderna e conectada requisita de forma cada vez mais urgente a educação dos indivíduos com e para as tecnologias digitais e de informação, visto que as pessoas necessitam de habilidades e competências voltadas para essa tecnologia, a reflexão crítica do uso destas e o entendimento das informações disseminadas em rede. As nocivas fake news, vem demonstrando seu potencial prejudicial enquanto possuem uma disseminação facilitada e em larga escala, sendo difícil de combater e evidenciando a necessidade de se trabalhar a desinformação e má informação, promovendo o letramento digital dos indivíduos, desenvolvendo processos de leitura e de autoria com intuito de fortalecer a integração das tecnologias de forma ética e crítica (Santos; Matta & Kovalsky, 2020).

Assim, é imprescindível a inserção da tecnologia digital nas escolas, incorporando-se a partir destas novas possibilidades de aprendizado, planejando ações educativas para além do apenas utilizar essa tecnologia para a busca e a seleção de informações, com vistas à formação cultural que permita o indivíduo a agir criticamente sobre ela e não somente como receptores passivos,

1 Bacharel em Administração. Licenciatura em Artes Visuais. Especialização em Educação Especial e Inclusiva. Especialização em Arte e Educação. E-mail: alinesteinersutilcenci@gmail.com.

estimulando o discente a compreender o mundo digital (Homa-Agostinho & Oliveira–Groenwald, 2020; Scherer & Brito, 2020; Watanabe & de Almeida Costa, 2020; Machado & Amaral, 2021).

Essa inserção deverá ser realizada no currículo, sendo que a incorporação deverá transformar as bases pedagógicas e integrar a escola com a cultura das tecnologias e mídias digitais, desenvolver conhecimentos a partir das informações oriundas de diferentes fontes, trabalhar com linguagens e instrumentos midiáticos que fazem parte da cultura, do lazer e do trabalho em diferentes setores de atividades (De Almeida, 2010). Esses currículos que incorporam as tecnologias digitais e de informação em suas concepções curriculares, são conhecidos como “web currículos”.

Frente a isso, fazemos a pergunta de pesquisa: como as tecnologias digitais e de informação poderão ser incorporadas as concepções curriculares das instituições de ensino? Assim, objetivou-se realizar um levantamento bibliográfico afim de elucidar a importância, desafios e facilitadores da incorporação das tecnologias digitais e de informação nos currículos escolares. Para tal propósito, realizou-se uma revisão bibliográfica em busca de aporte teórico, tanto para a temática referente as concepções e bases curriculares, quanto para a incorporação das tecnologias digitais e de informação no processo educacional. Realizou-se uma busca por publicações nos seguintes bancos de dados eletrônicos: PUBMED e Google Acadêmico. Foi feita uma associação e combinação entre as palavras-chave: “educação”, “tecnologia digital e de informação”, “web currículo” e “currículos escolares”. Foram considerados os uni termos indicados pelos Descritores em Ciências da Saúde (DeCS) em português, inglês e espanhol.

DESENVOLVIMENTO

Web currículo: a nova realidade da educação

A integração das tecnologias digitais de informação e comunicação aos currículos escolares, deverão refletir as necessidades da sociedade moderna, contrapondo-se a concepção de um currículo centrado em conteúdos prescritos, por meio de métodos instrucionais baseados na distribuição de materiais didáticos digitalizados, no reforço da lógica disciplinar e na avaliação somativa acompanhada de feedback automatizado (De Almeida, 2020). Assim, essa integração estimulam as potencialidades da comunicação multidirecional e multimodal, a representação do conhecimento por meio de distintas linguagens e o desenvolvimento de produções em colaboração com pessoas situadas em distintos tempos e lugares, superando a abordagem alicerçada em princípios da organização industrial, característica da educação tradicional, de produção em massa, racionalização e divisão do trabalho (De Almeida, 2020). Ademais, oportunizam possibilidade

de customização do processo de aprendizagem; possibilidade de criação de ambientes de aprendizagem dinâmicos, colocando o estudante como protagonista do processo, criando situações que possibilitam o desenvolvimento das diferentes habilidades requeridas para uma aprendizagem de qualidade (Homa-Agostinho & Oliveira–Groenwald, 2020; Almeida, 2021; Machado & Amaral, 2021);

Em tempo, o currículo mediatizado pelas ferramentas da internet para a interação social, a construção de conhecimentos e a aprendizagem colaborativa, fazendo uso de materiais hiper midiáticos como apoio, uso de registros digitais das interações, corroboram com a necessidade de planejamento de ações educativas visando desenvolver habilidades relacionadas a como utilizar diferentes interfaces, a buscar e organizar informações em ambiente digital, a ler hipertexto digital e a produzir textos (orais ou escritos) para ambientes digitais, entre outras (Homa-Agostinho & Oliveira–Groenwald, 2020; Rodrigues & Gomes, 2020).

O currículo é um documento, norteador e mutável, que balizará o processo ensino pedagógico, antecedendo as decisões sobre os objetivos de formação dos alunos, as formas de organização e gestão das escolas, as ações de ensino-aprendizagem, as diretrizes de formação de professores, as políticas de avaliação externa e as formas de avaliação das aprendizagens escolares (Libaneo, 2019; Rodrigues & Gomes, 2020; De Freitas, 2021). Ademais, deverão ser composto por quais os conhecimentos deverão ser adquiridos e quais os objetivos que mobilizam ou determinam as experiências de aprendizagem; quais os meios que levarão aos objetivos serem alcançados; quais as fontes que serão utilizadas; como serão organizadas as situações de aprendizagem - estratégias e técnicas mobilizadas, tempo(s) e espaço(s); como agir para realizar a aprendizagem pretendida; e como avaliar o processo (Viana & Peralta, 2020).

O web currículo caracterizar-se-á como o currículo, que integra as tecnologias com o currículo, que se desenvolve por meio de ferramentas e interfaces da Internet, o qual envolve campos de conhecimentos de diferentes áreas: comunicação, educação e tecnologias. Este tipo de currículo será capaz de utilizar distintas linguagens e sistemas de signos configurados de acordo com as características intrínsecas das tecnologias e mídias que suportam os modos de produção do currículo, e para além das mídias, envolve as mensagens e os contextos; as relações entre múltiplas culturas; os diferentes tempos, espaços e linguagens; as experiências de professores e alunos; as concepções de currículo, os objetivos pedagógicos e as condições contextuais; a negociação e atribuição de significados entre todos os participantes (De Almeida, 2010; Da Paz et al., 2020; Santos; Matta & Kowalski, 2020).

O web currículo deverá contemplar atividades que valorizem a fidedignidade das fontes e dados; o uso de softwares de mapeamento de referências; as implicações que permeiam o plágio; os feedbacks automáticos; a realidade

virtual; a gamificação para o desenvolvimento autoral; a inteligência artificial; a utilização de repositórios acadêmicos, entre outros (Santos; Matta & Kowalski, 2020). Além disso, deverá refletir sobre alunos em processo de formação e o modo como o currículo os direciona ao letramento digital, almejando o desenvolvimento das competências (Rodrigues & Gomes, 2020):

- Competência “entender as tecnologias digitais e de informação” - contemplada nos currículos quando fomentam o manuseio e reflexão sobre uma determinada tecnologia, de modo a mostrar que ela permite múltiplas possibilidades de uso;
- Competência “refletir/analisar as tecnologias digitais e de informação” - contemplada no currículo quando objetiva levar o aluno a refletir e avaliar sobre a utilização da tecnologia digital, motivando questionamentos e a busca por soluções para problemas do cotidiano dos aprendizes relacionados ao uso de artefatos tecnológicos;
- Competência “criar” - pode estar presente nos currículos quando eles estimulam a inovação e a adaptação de tecnologias para novas situações, assim como quando motivam a produção e a divulgação de conteúdo por meio do artefato tecnológico;
- Competência “ensinar” - o currículo pode tentar levar o aprendiz a compreender que o ensino por meio das TICs requer reflexão, planejamento e constante avaliação das estratégias usadas e dos objetivos alcançados.

Mesmo com todas as vantagens, importância e até mesmo demanda para a integração das tecnologias aos currículos escolares, alguns empecilhos são impostos: concepções e organização dos currículos atuais arraigadas da educação tradicional; lacunas nos processos de formação continuada de professores e gestores; a necessidade da desconstrução da aprendizagem orientada pela transmissão de informação; os desafios estruturais, com desigualdades no acesso a uma infraestrutura de tecnologia digital básica (Scherer & Brito, 2020).

E-learning: Características do ambiente de aprendizagem tecnológico

Os modelos de ensino/aprendizagem chamados de “*E-Learning*” são caracterizados por uma modalidade de ensino a distância, suportado por tecnologias, onde um grupo de indivíduos visa um objetivo pedagógico comum e para isso atravessam situações didáticas em conjunto, tendo um professor que provoca e estimula a participação dos demais (Silva; Brito & Medeiros, 2015). Na literatura, encontram-se cinco tipos dessa modalidade: o ensino online assíncrono; o ensino online com momentos assíncronos; o ensino online misto; o ensino online; e o ensino baseado em computador. Nas formas síncronas, os

atores envolvidos no processo de ensino aprendizagem possuem dia e horário determinados para a realização das atividades, seja presencial ou virtualmente, por meio de videoconferência, audioconferência, fóruns ou chats. Já nas modalidades ditas assíncronas, há a possibilidade de realização de atividades em dias e horários diversos, conforme a conveniência do educando, independente da presença do instrutor e de outros integrantes da turma (Da Cunha et al., 2020). Assim, o *e-learning* é capaz de possibilitar uma aprendizagem personalizada, conforme a necessidade, disponibilidade e ritmo de cada aluno, sem limitações de tempo e espaço físico, popularizando assim a aprendizagem (Da Cunha et al., 2020).

Vale ressaltar que a interação é a chave para o sucesso pedagógico do ensino na modalidade *e-learning*, já que esta modalidade, diferente do Blended Learning, é exclusivamente online. A distância física e temporal poderá acarretar em desvantagens como o desinteresse dos alunos que estão acostumados com a educação tradicional, com horários e datas estabelecidas. Assim, quanto maior for a interação entre os atores do processo pedagógico na modalidade *e-learning*, menor será o índice de evasão, sendo a interatividade um fator preponderante para que o aluno continue fazendo uso do *elearning* (Da Cunha et al., 2020).

Para tal propósito várias ferramentas são utilizadas, sendo estas síncronas ou assíncronas, estimulando e apoiando a interação entre os indivíduos, como por exemplo, fóruns, chats, e-mails, redes sociais online, conectadas ou não aos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Essas ferramentas visam flexibilizar as restrições de tempo e espaço, ao proporcionar novas formas de interação e colaboração, reunir informações necessárias ao processo de ensino aprendizagem, possibilitar avaliação e personalização do ensino. Em suma, essas ferramentas visam acompanhar a dinâmica dos processos (níveis de aprendizagem, participação, evasão etc.) que envolvem os aprendizes neste ambiente (Silva; Brito & Medeiros, 2015).

Diversas instituições de ensino enfrentam dificuldades em implementar o *e-learning*, especialmente devido ao fato de tentarem replicar a experiência adquirida no ensino presencial, sem atentar às especificidades da modalidade, inovação e qualidade dos processos educacionais que devem incorporar as tecnologias.

Em relação os fatores que se configuram como dificuldades, referentes a escolha ou permanência discente na educação na modalidade *e-learning*, tem-se: nível de interatividade possível (características do ambiente virtual de aprendizagem) (Da Cunha et al., 2020), suporte técnico de fácil acesso (Da Cunha et al., 2020), ambiente virtual de aprendizagem fácil de ser manuseado (Da Cunha et al., 2020).

E-learning: qual o papel do professor, da tecnologia e dos estudantes?

Quando se reflete sobre o *e-learning* há necessidade de se considerar três dimensões: o uso de novos materiais ou recursos tecnológicos; o uso de estratégias reformadas ou atividades e a mudança de crenças/posição/ação por parte dos participantes (gestores, professores e discentes) (Da Cunha et al., 2020).

O uso de novos materiais ou recursos tecnológicos deverão ser pensados de acordo com a realidade e necessidade da comunidade escolar. Há diversas possibilidades tecnológicas, porém a facilidade de acesso precisará ser considerada como um fator determinante para a participação e permanência do discente. O uso dessas tecnologias apenas como ferramentas, meios para o processo pedagógico, também deverão ser repensados, havendo uma incorporação dessas tecnologias estimulando a reflexão crítica sobre o uso das tecnologias (Da Cunha et al., 2020).

Os gestores serão peças fundamentais para o funcionamento do ensino na modalidade *e-learning* dentro do contexto educacional, pois estes deverão nortear e incorporar na visão e missão da instituição de ensino novos recursos, estratégias, meios e comportamentos, com a crença de que os benefícios da inovação podem promover mudanças reais nas concepções e comportamentos dos indivíduos (Da Cunha et al., 2020). O gestor precisará ajudar a instituição de ensino a redescobrir sua função na sociedade, de modo a fomentar que sejam desenvolvidas novas habilidades de ensino e aprendizagem com o auxílio das tecnologias, possibilitando um maior aproveitamento desses recursos (Costa & Junior, 2020).

Já o professor deverá ser capaz de quebrar o paradigma da educação tradicional, onde ele é o responsável principal pela transmissão do conhecimento. O docente passará a ser o mediador do conhecimento, indicando ao aluno parâmetros e critérios para lidarem com tantas informações, as quais acessam com facilidade. Ademais, será papel do docente convergir as tecnologias com as práticas pedagógicas até então consolidadas, adaptando tais práticas àquelas da modalidade *e-learning* (Da Cunha et al., 2020). Entretanto, ainda é um desafio integrar as tecnologias digitais na prática docente, tendo em vista que os professores apresentam dificuldades no uso desses recursos, tais como a falta de familiaridade com aplicativos, dispositivos com configurações incompatíveis com as ferramentas, dentre outras (Costa & Junior, 2020).

Para tal propósito o professor deverá desenvolver algumas novas competências, como por exemplo àquelas relacionadas a alfabetização letoescritora digital, o domínio e valorização das tecnologias dentro do contexto pedagógico *e-learning*, capacidade de filtrar, selecionar e avaliar os conteúdos que posteriormente serão utilizados. Para isso os docentes deverão ter uma formação adequada e constante, para que as implementações da inovação se tornem cada vez uma realidade mais presente nesses ambientes (Da Cunha et al., 2020).

Citam-se como desafios para a prática docente no *e-learning*: barreira linguística, pois a maioria das tecnologias possuem uma linguagem própria e alguns aplicativos não possuem versões em língua portuguesa; limitações financeiras, pois existem ferramentas que demandam assinatura, compra de funcionalidades etc.; e a deficiência nas políticas, ausência de políticas que incentivem a formação continuada de professores (Costa & Junior, 2020).

Os discentes deverão ser o centro e os protagonistas do processo de ensino e aprendizagem e deverão ser estimulados no letramento digital, sendo que seu processo de ensino aprendizagem deverá ir além do conhecimento técnico. Deverá ser estimulado que o discente não apenas conheça o computador, o ambiente virtual de aprendizagem, ou demais dispositivos, mas que interaja com as interfaces gráficas e tenha habilidade para construir sentidos multimodais (Costa & Junior, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do levantamento bibliográfico, foi possível elucidar a importância, desafios e facilitadores da incorporação das tecnologias digitais e de informação nos currículos escolares. Percebe-se que da mesma forma que as tecnologias digitais de informação e comunicação foram incorporadas ao cotidiano dos indivíduos, alterando vários aspectos da vida em sociedade, esta deverá estar presente nos currículos, e conseqüentemente, no cotidiano dos processos de ensino aprendizagem. Essa incorporação acarretara em diversas melhorias como a possibilidade da ampliação dos meios para aquisição de conhecimento e estímulo da autonomia dos indivíduos na procura e aprofundamento dos mesmos. Socialmente, os web currículos acarretarão na reflexão crítica dos indivíduos sobre a utilização dessas tecnologias mediante ao letramento digital.

Os principais desafios dessa incorporação, encontram-se nas lacunas de formação dos professores para a utilização dessas tecnologias para além de ferramentas, na infraestrutura ainda ineficiente em algumas regiões e escolas, e nos currículos arraigados nas concepções tradicionais de ensino.

REFERÊNCIAS

- de Almeida, M. E. B. (2010). Integração de currículo e tecnologias: a emergência de web currículo.
- de ALMEIDA, M. E. B., & da SILVA, M. D. G. M. (2011). Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. *Revista e-curriculum*, 7(1).
- Almeida, M. E. B. D. (2021). Narrativa das relações entre currículo e cultura digital em tempos de pandemia: uma experiência na pós-graduação. *Revista*

Práxis Educacional, 17(45), 52-80.

da Paz, L. K. D. S., da Silva, I. P., dos Santos Lima, E. C., & da Silva, R. A. (2020). Uma WebQuest para o ensino de matemática: contributos para um web currículo. *Revista de Estudos Interdisciplinares*, 2(4).

O ENSINO DE GEOGRAFIA E AS NOVAS TECNOLOGIAS: A UTILIZAÇÃO DO GOOGLE EARTH E GOOGLE MAPS PARA O ENTENDIMENTO DA TEMÁTICA AMBIENTAL

Gustavo Henrique Furtado Gomes¹

Rafael Lima Hatherly²

Wenner Vinicius Araújo Saraiva³

1. INTRODUÇÃO

A Geografia enquanto matéria de ensino escolar no Brasil é encontrada nos currículos desde a primeira metade do século XIX (ROCHA, 1996). Muito tempo se passou e diversas transformações na sociedade ocorreram desde os primeiros temas abordados pela disciplina até os dias atuais. Assim, nas escolas do Brasil, a geografia passou por inúmeras mudanças na sua prática e nas metodologias, atualmente é necessário a busca por novas formas de ensinar, de modo a envolver o aluno no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo sua participação em sala. É possível pensar que a utilização de recursos áudios-visuais se torna um instrumental que contribui para a aprendizagem, por ser um recurso didático que pode ser utilizado por todas as áreas do currículo escolar, favorecendo uma abordagem simples e direta, sendo também uma metodologia que invoca diversos aspectos do processo de aprendizagem: ludicidade, alegria e prazer.

A era global marcada pelo domínio da imagem e da propagada, pelos mais diversos meios de comunicação, apresenta um mundo virtual onde tudo parece facilmente acessível, ou seja, encurtando o tempo e as distâncias.

Santos (1988) afirma que:

-
- 1 Graduado em Geografia Licenciatura pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA. Especialização em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí-UFPI.
 - 2 Especialização em Geografia do Brasil pela Faculdade Venda Nova do Imigrante, Espírito Santo-ES, FAVENI.
 - 3 Professor no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão-IEMA pleno de Bacabeira-MA.

(...) sabemos que nossa época implicou uma revolução global não totalmente acabada, mas cujos efeitos são perceptíveis em todos os aspectos da vida”. Assim conceitos tradicionais perdem espaço e cedem lugar para novas formulações teóricas que buscam explicar, questionar e direcionar um espaço dominado pela virtualidade, possibilitando maior acesso por todos ao mesmo tempo.(SANTOS,1988, p85.)

Ainda de acordo com Santos, o espaço geográfico viabiliza a globalização, dado que ele materializa três de seus pressupostos: “a unicidade técnica, a convergência dos momentos e a unicidade do motor” (1994:49).

No mundo globalizado, a Geografia assume um papel de destaque, sendo as redes em que nos encontramos de uma complexidade tremenda, resultante dos impactos da globalização. Sem ter conhecimentos geográficos é impossível acompanhar e entender tantas mudanças e os fatos ou fenômenos que ocorrem no mundo globalizado.

Ainda neste sentido Santos (1988, p. 9) destaca que

(...) as novas realidades são ao mesmo tempo causa e consequência de uma multiplicação de possibilidades, potenciais ou concretizadas, cuja multiplicidade de arranjos é fator de complexidade e de diferenciação crescentes. Não se trata aqui de adaptação do passado, mas de subversão das concepções fundamentais, das formas de abordagem, dos temas de análise. Isso equivale a dizer que mudam ao mesmo tempo o conteúdo, o método, as categorias de estudo e as palavras-chave.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº. 9394/96, em seu Art. 67, Título VI, “a formação de profissionais da educação... terá como fundamentos: I) a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” (BRASIL, 1996).

Neste período a formação didática desde a formação básica, não deixou impune a prática dos professores na sala de aula. Devido ao fato de não saberem como sugerir e relacionar metodologias de ensino e temáticas nas atividades desenvolvidas em sala de aula, todos sentiram a falta do conhecimento didático necessário para um processo de ensino-aprendizagem mais significativo.

Nessa conjuntura, em que o processo de evolução das novas mídias, representa um importante aliado para uma expressão mais didática de temas e assuntos, é possível perceber que o desempenho do aluno nas atividades de sala de aula é mais participativo e propositivo.

As novas mídias permitem inclusive que os textos ou atividades que outrora se tornavam maçantes, sejam mais dinâmicos na nova forma: digital. É importante, no entanto, ressaltar que a formação e um conhecimento bastante amplo são condições necessárias para a prática do professor.

Ele deve saber Geografia para poder melhor explorar essa metodologia,

que é interdisciplinar, pois, podem-se desenvolver atividades integrando todas as áreas do currículo escolar.

Para a formação de um cidadão consciente, crítico e responsável é necessário compreender as transformações ocorridas e como este espaço se organiza. Para tanto “à escola não é a que detém o saber, mas a que intervém no processo pedagógico ampliando o conhecimento com base no diálogo e nas transformações sócio-político-culturais do mundo” (OLIVEIRA 2013, p. 2).

Portanto, o papel do professor em sala de aula precisa propor atividades que privilegiam a reflexão, a atualidade de informações que compõem o espaço geográfico incluindo abordagens naturais, políticas, tecnológicas, sociais, humanas e econômicas com suas contradições e desigualdades.

Nesse contexto, a ideia de utilizar as novas tecnologias como Google Earth e Google Maps, associadas à aula de campo como ferramentas didático-pedagógicas no ensino de Geografia, de forma a relacionar os conteúdos programáticos com o cotidiano do aluno, fazendo-se uso do conhecimento e reconhecimento do espaço vivido na perspectiva da interação com os fundamentos geográficos, de forma a possibilitar a construção dos conceitos e um ensino com significância para os alunos

2. A UTILIZAÇÃO DO GOOGLE EARTH E GOOGLE MAPS NAS AULAS DE GEOGRAFIA

Muito se discute atualmente no ambiente escolar sobre como o processo ensinoaprendizagem pode ser atrativo, envolvente e interessante, também, o que fazer para envolver mais o aluno para que se torne o sujeito da construção do conhecimento. O mundo tecnológico vivencial do aluno pode ser entronizado no ambiente escolar e, segundo Cavalcanti (2012) uma maneira de fazê-lo é usar nos processos de ensino.

Todos sabem que a Escola possui um papel central na vida e formação de qualquer pessoa, pois a Educação é entendida como “a apropriação do saber historicamente produzido. Disso decorre a centralidade da educação enquanto condição imprescindível da própria realização histórica do homem” (PARO, 1997, p. 108). Porém, a Escola permanece em crise e, mesmo consciente de que a sociedade mudou, mantém-se nas velhas estruturas, com práticas não inovadoras.

O aluno, mediante as aparições repentinas de novas tecnologias, tem cada vez mais acesso as informações prontas e apresentadas de forma atrativa, lúdicas, etc. bem mais interessantes que as aulas tradicionais incidindo no questionamento: a escola que prepara o cidadão para viver em sociedade está equipada para acompanhar o avanço dessa mesma sociedade? Tal indagação parte da verificação de que os aparatos tecnológicos que a escola ajuda a desenvolver, com a

produção de material humano qualificado, não retornam a este espaço de forma significativa, na forma de recursos didáticos, mas estão presentes no cotidiano do alunado enquanto produto de consumo, muitas vezes alienado.

De que forma o uso das ferramentas tecnológicas podem instrumentalizar o professor no processo de ensino-aprendizagem para os temas da Geografia? Nesse sentido busca-se compreender o quão importante é a metodologia de utilização de didáticas midiáticas em sala de aula. A inserção de ferramentas tecnológicas poderá ser o foco inovador do professor, no ambiente escolar incorporando o estudo da temática ambiental.

A educação brasileira apresenta inúmeros problemas, sendo um dos mais referidos pelos professores e os alunos a falta de relação entre a teoria e a prática dos conteúdos e temas abordados em sala de aula. O ensino de Geografia por meio de tecnologias é fundamental para se ter uma análise do espaço geográfico, tendo como o Google Earth e google maps uma perspectiva maior de conhecimento, tornando as aulas mais dinâmicas e atrativa sendo buscando motivar os alunos na disciplina.

No ensino da Geografia contamos com o grande auxílio das tecnologias proporcionando uma temática extremamente relevante e que vem a cada dia ganha, tornando-se assim impossível a não utilização didático-pedagógico destas ferramentas tecnológicas nas aulas de Geografia, especialmente nos temas Ambientais proporciona melhores condições de aprendizagem.

A aplicação de recursos pedagógicos como a pesquisa e a produção por meio das ferramentas tecnológicas pode ser significativo e, ao mesmo tempo, instrumento inovador para a estudo da temática da Geografia Ambiental e seus impactos, nas relações de ensino e aprendizagem.

3. TECNOLOGIA E ENSINO DE GEOGRAFIA

O que pretendo aqui é relacionar ambas, tendo consciência de que a Geografia poderá colaborar para o desenvolvimento da produção do conhecimento e do protagonismo do aluno na sala de aula.

No ambiente de formação do professor está a discussão de que há a necessidade de proporcionar a integração das tecnologias nas atividades realizadas em sala de aula, promovendo as condições para se construir conhecimento. O professor precisa entender que as ferramentas tecnológicas podem ser integradas na sua prática pedagógica, como um recurso que possibilita alcançar os objetivos a que se dispõe atingir. Pela falta de compreensão de como as novas tecnologias podem propiciar a construção do conhecimento por meio de uma transformação metodológica, alguns professores consideram os recursos digitais na escola como instrumentos que geram medo e desconfiança

Segundo Kenski (2012, p. 106)

A formação dos professores para o uso das novas tecnologias deve: Identificar quais as melhores maneiras de usar as tecnologias para abordar um determinado tema ou projeto específico ou refletir sobre eles, de maneira a aliar as especificidades do “suporte” pedagógico (do qual não se exclui nem a clássica aula expositiva nem, muito menos, o livro) ao objetivo maior da qualidade da aprendizagem de seus alunos.

Na perspectiva da autora um dos desafios da formação para o uso das novas tecnologias é desenvolver nos professores a capacidade para perceber a potencialidade dos recursos educacionais digitais. Essa concepção vai além daquela predominante nos cursos de formação docente, da qual põe em evidência o treinamento para o manuseio correto das tecnologias, deixando de lado o potencial metodológico das ferramentas.

Assim, continua Kenski (2012, p. 111),

os usos de diferentes tecnologias digitais, por exemplo, em cursos presenciais, demandam novas habilidades dos docentes, além de estratégias e dinâmicas diversificadas para apresentação em sala de aula. Muita coisa muda: desde a apresentação e a organização dos conteúdos, até a realização de atividades, a distribuição dos tempos, a definição das formas de participação de professores e alunos e o processo de avaliação.

Com a autora é possível perceber que as novas tecnologias, (re)contextualizadas para o ambiente escolar, se caracterizam como um imprescindível instrumento de mediação pedagógica. Contudo, a preocupação e a promoção de uma formação inicial e continuada dos professores para o uso das novas tecnologias deve ser o principal desafio da escola contemporânea. Com esse ambiente de formação continuada os professores poderão proporcionar à escola as inovações necessárias a partir de suas práticas pedagógicas. Entende-se aqui uma prática que deve acompanhar a rápida difusão e acesso aos saberes produzidos pela cibercultura, sem perder de vista a formação humana baseada nos saberes acumulados historicamente.

Silva (1998) cita que, segundo Pierre Levy, até meados da década de 70, o computador era uma máquina binária, rígida, restrita e centralizadora, mas que depois passou a incorporar a tecnologia do hipertexto, criando interfaces “amigáveis”. O autor julga importante verificar a disposição para a interatividade contida nas novas tecnologias da comunicação, percebendo o computador, o CD-ROM e demais mecanismos de armazenagem de dados digitais como tecnologias que estão introduzindo mudanças profundas no modo de organizar, de produzir e de consumir informações. São fortes ferramentas que permitem ao usuário ampla mobilidade para fazer múltiplas conexões em tempo real. No computador, a informação não é sequencial e o contato do usuário com ela é absolutamente aleatório, conforme o autor, já que tem liberdade para “navegar” no mar de informações armazenadas.

O caminho e as conexões são feitos por ele, e isto torna o computador, com sua estrutura hipertextual, um sistema interativo, ainda que limitado. No campo da cartografia, o computador não é apenas uma ferramenta para acelerar a criação de mapas de papel: ele representa um meio diferente de visualizar e interagir com mapas e de repensar como os mapas são apresentados. Segundo Peterson (1995), um produto cartográfico que permite interações com o usuário é um mapa interativo, ou seja, é uma forma de apresentação cartográfica assistida por computador que tenta imitar os mapas mentais, uma habilidade humana de visualizar lugares e distribuições.

Silva (2002) observa que, via Internet, os sites educacionais continuam estáticos e subutilizam a tecnologia digital, ainda centrados na transmissão de dados, desprovidos de mecanismos de interatividade, de criação coletiva. Da mesma forma, para o autor, o professor que centra a comunicação apenas no seu discurso terá dificuldade de lidar e aprender com o hipertexto e com as tecnologias digitais. Para este professor, o computador não passa de uma máquina de escrever, e por isso terá dificuldade de lidar com seus alunos. Para a nova geração de estudantes, a sala de aula centrada na transmissão está cada vez mais cansativa e os alunos estão cada vez mais desinteressados no aprendizado.

Uma pesquisa da Unesco em treze capitais brasileiras (Abramovay& Castro, 2003), com 7.000 professores e 50.740 alunos de 673 escolas públicas e privadas, revelou que estudantes e professores concordam sobre os três principais problemas no ensino: alunos desinteressados, alunos indisciplinados e falta de espaço. Observou-se ainda que a diferença social marca e divide os anseios dos alunos do ensino médio. Na maioria dos casos, os alunos das escolas públicas estão em desvantagem em relação aos das privadas na questão de acesso à Internet, aos laboratórios e às atividades extracurriculares.

As práticas pedagógicas de utilização de computadores se realizam sob abordagens que se situam entre o instrucionismo, onde a melhor aprendizagem decorre do ensino, e o construtivismo, que não nega o valor da instrução, mas tem a meta de proporcionar a maior aprendizagem a partir do mínimo ensino, ou seja, as pessoas podem construir por si mesmas seus métodos de resolução de problemas (Almeida, 2000a).

Contudo, existem educadores e pensadores sobre educação que reconhecem a importância da apropriação de instrumentos culturais para provocar mudanças na escola, mas não enxergam, no computador, essa possibilidade. Para eles, este é um recurso que reforça os São problemas interdisciplinares que podem ser tratados a partir de uma nova atitude, com a utilização do computador como ferramenta para o desenvolvimento integral do sujeito, de acordo

com suas próprias condições, interesses e possibilidades (Almeida, 1995, apud Almeida, 2000a: 74).

Para Fróes (1998), é preciso abordar o modo como os recursos informatizados, ou a tecnologia, agem sobre a cognição. Para o autor, as novas tecnologias estão desterritorializando a escola, pois hoje aprende-se em casa ou em qualquer lugar onde se possa ter acesso às informações. Assim, da mesma forma como a criatividade inventiva do homem gera novas ferramentas tecnológicas, ocorre um efeito inverso: a tecnologia modifica a expressão criativa do homem, alterando sua forma de adquirir conhecimento e interferindo em sua cognição.

A educação vem passando por quebras de paradigmas (Souza, Brito & Melo, 2010), e Bretherick (2010) concorda quando cita que, para Pierre Lévy, a popularização do acesso ao ciberespaço, através das tecnologias da inteligência e da cibercultura, pode resultar num espaço onde as inteligências coletivas produzam um saber democrático, num processo de cooperação e produção de saberes, possível a todos os seres humanos, e onde as fronteiras geográficas inexistem.

De acordo com Rocha (2010), a área da educação expressa bem o tamanho da exclusão, da discriminação, da desigualdade e da injustiça no Brasil: “O modelo neoliberal de educação trouxe para a escola a mesma dualidade da sociedade de classes: de um lado, os filhos da elite, as melhores escolas, os melhores professores, o ensino de excelência; do outro, para os filhos das classes trabalhadoras, uma educação de massa, turmas superlotadas, professores desmotivados e um ensino de qualidade duvidosa”.

Os novos recursos tecnológicos, os meios digitais, a Internet, a multimídia, trazem novas formas de ler, de escrever e, portanto, de pensar e agir. Desta forma, o uso consciente e eficaz de novos recursos tecnológicos no âmbito do ensino básico ainda é um processo que carece de discussões, reflexões, amadurecimento e pesquisa.

Santos (1988) destaca que estamos diante de uma multiplicação de possibilidades

As novas realidades são ao mesmo tempo causa e consequência de uma multiplicação de possibilidades, potenciais ou concretizadas, cuja multiplicidade de arranjos é fator de complexidade e de diferenciação crescentes. Não se trata aqui de adaptação do passado, mas de subversão das concepções fundamentais, das formas de abordagem, dos temas de análise. Isso equivale a dizer que mudam ao mesmo tempo o conteúdo, o método, as categorias de estudo e as palavras-chave. (SANTOS, 1988, p. 9)

Sob a luz da Geografia crítica é possível que, realmente, possamos desenvolver um ensino desta ciência que favoreça o entendimento real e concreto da ação humana por meio da relação tempo-espaço, envolvendo as relações mais simples e tranquilas que envolvem a natureza e a Educação Ambiental,

procurando compreender o movimento da sociedade sobre o espaço ao longo do tempo, o que poderá ocorrer por meio de uma visão de totalidade e não fragmentada, descritiva e superficial da sociedade.

Os conceitos pelos quais se traduz o mundo são ampliadores ou sensibilizadores porque nos fazem ver ou perceber a realidade sob determinado ângulo, o recorte geográfico e as escalas de análise espacial, territorial e social.

Muitas vezes deixa-se de perceber que o conceito nos dá um modo de perceber as coisas, mas esta não é a única tradução do mundo, os métodos e os fundamentes teóricos norteiam nosso sentido de análise, que nunca nos dá todas as dimensões do objeto estudado. Os conceitos são apenas um modo de recortar, enquadrar e tentar compreender o mundo apreendido e não o abarcado na sua totalidade. Contudo, o ser humano é refém do modo de ver as coisas, ou seja, dos conceitos que são perspectivas parciais de entender o mundo.

Ao buscar compreender as relações econômicas, políticas, sociais e suas práticas nas escalas local, regional, nacional e global, a Geografia se concentra e contribui, na realidade, para pensar o espaço como uma totalidade em que se passam todas as relações cotidianas e se estabelecem nas redes sociais das referidas escalas com aporte em todos os setores e demandas sociais, mesmo nas mais simples relações “sabores, saberes, poderes” (PORTO-GONÇALVES, 2006).

Assim, os conceitos e vivências espaciais (geográficas) são importantes, fazem parte de nossa vida, do cotidiano, pois a todo instante, o homem faz Geografia. As percepções que os indivíduos, grupos ou sociedade têm do lugar nos quais se encontram e as relações singulares que com ele estabelecerem, fazem parte do processo de construção das representações de imagens do mundo e do espaço geográfico .

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto o uso do Google Earth e do Google Maps no ensino de Geografia pode ser uma maneira eficaz de tornar as aulas mais interativas e envolventes. Essas ferramentas fornecem acesso a uma vasta quantidade de informações geográficas e imagens de satélite que podem ajudar os alunos a explorar o mundo de maneira visual e prática. É importante salientar que as tecnologias não substituí o professor em sala de aula e sim é um instrumento de aprendizagem que pode ser usado como recursos midiáticos e tecnológicos de fácil acesso permitindo os alunos a terem uma visão mais ampla do espaço geográfico e motivando cada vez mais os alunos nos conteúdos da disciplina de Geografia.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. S., et al.. A qualidade do ensino de geociências no ensino fundamental e médio em Feira de Santana – BA: primeiras observações. VI Encontro Nacional de Ensino de Geografia. ANAIS. Uberlândia, MG, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais (5ª à 8ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CALLAI, H. C.; CASTELLAR, S. M. VANZELLA. O Estudo do Lugar nos anos iniciais do ensino fundamental. Terra Livre, v. 1, p. 11-197, 2012.
- _____. A formação do profissional da geografia. Ijuí: UNIJuí, 1999.
- _____. A geografia escolar e a cidade. Campinas, SP: Papirus, 2008. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).
- _____. Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos. SP: Papirus, 2013.
- CASTELLS, M. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CAVALCANTI. Geografia e práticas de ensino – Goiânia: Alternativa, 2002.
- KAERCHER, N. A. A geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da geografia crítica. Tese de Doutorado – USP, São Paulo, 2005.
- KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: Um novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- SANTOS, M. METAMORFOSES DO ESPAÇO HABITADO: fundamentos Teórico e metodológico da geografia. Hucitec. São Paulo 1988.
- OLIVEIRA, A. U. Ensino de Geografia: horizontes no final do século. Boletim Paulista de Geografia. São Paulo: AGB, nº 72, 1994.
- OLIVEIRA, W. M. Uma abordagem sobre o papel do professor no processo ensino/aprendizagem. São Carlos – SP, 2013.
- OLIVEIRA, L. D.; RAMÃO, F. S. PRÁTICAS AMBIENTAIS E ENSINO DE GEOGRAFIA: para além do desenvolvimento sustentável como norma. Giramundo, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 73 - 81, jul. /dez. 2015.
- PARO, V. H. Gestão democrática da escola pública. São Paulo, Ática, 1997.
- PORTO-GONÇALVES, C. W. **De Saberes e de Territórios - diversidade e emancipação a partir da experiência latino-americana.** Niterói: 2006.
- SANTOS, M. A natureza do espaço. 2ª edição. São Paulo: Hucitec, 1996.

(RE)SIGNIFICANDO A GAMIFICAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PROJETO GAMIFIQUE

Alixandri Duarte Belan¹

Thaís Reis de Assis²

Géssica Braga Brum Bertholdo³

LEVEL 1: É DADA A LARGADA

O ano de 2020 ficará marcado na história em decorrência de todas as mudanças e instabilidades causadas pela pandemia de Covid-19. Muitos dos nossos hábitos e costumes sofreram mudanças, cabendo a cada indivíduo adaptar-se ao contexto posto da melhor maneira possível: usar máscara tornou-se obrigatório, o hábito de higienizar as mãos com frequência foi uma importante medida profilática, tornou-se comum o uso de álcool em gel 70% e o distanciamento social tornou-se regra.

As escolas de todo o Brasil foram fortemente impactadas e tiveram que se adaptar ao dito como ‘novo normal’. O Ministério da Educação teve que enfrentar o desafio de estabelecer critérios para prevenir o contágio da COVID-19 nas escolas precisando se adaptar rapidamente. Num primeiro momento as atividades escolares presenciais foram suspensas e paulatinamente, de acordo com a realidade de cada instituição/rede de ensino, foram sendo substituídas por momentos síncronos e assíncronos⁴. A tão conhecida e familiar sala de aula presencial⁵ composta por

1 Discente do curso de licenciatura em Ciências Biológicas do IF Sudeste MG - *Campus Muriaé*. alixandribelan81@gmail.com.

2 Pedagoga, Doutora em Estudos da Linguagem, Docente do IF Sudeste MG - *Campus Muriaé*. thais.assis@ifsudestemg.edu.br.

3 Licenciada em História, Mestre em Educação Profissional e Tecnológica, Técnica em Assuntos Educacionais do IF Sudeste MG - *Campus Muriaé*.

4 Entende-se como momento síncronas aquele em que professores e alunos precisam estar conectados e interagindo na mesma hora. São exemplos de ferramentas síncronas utilizadas nesses momentos: chats, conferência interativa e plataformas virtuais. Já os momentos assíncronos têm como principal característica a interação entre professores e alunos pautada pela separação temporal. (MAIA e MATTAR, 2007).

5 Resolução CNE/CES nº 1, de 29 de dezembro de 2020 - Dispõe sobre prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) durante a calamidade pública provocada pela pandemia da COVID-19.

carteiras enfileiradas, quadro negro, alunos e professores ganhou um novo formato, passou a funcionar no mundo virtual. Este novo formato de escola e sala de aula recebeu várias nomenclaturas sendo as mais conhecidas o ensino remoto emergencial (ERE) e ensino remoto (ER). Por se tratar de um fazer pedagógico sem precedentes, cabe destacar que, ele foi sendo pensado, estruturado, moldado e construído na medida em que os boletins epidemiológicos eram divulgados.

Em meio a este cenário permeado de incertezas, muitos foram os caminhos percorridos e alternativas adotadas para que as aulas voltassem a acontecer. Novas tecnologias surgiram, outras foram adaptadas, sempre tendo como objetivo ofertar um ensino de qualidade, garantir a interação entre professores e alunos ao mesmo tempo em que se respeitava os protocolos estabelecidos e uma de suas principais premissas, ou seja, o distanciamento social. Por se tratar de uma mudança repentina, onde não houve a possibilidade de se fazer um planejamento prévio, vários professores não estavam preparados para encarar o modelo de sala de aula da pandemia: muitos não eram capacitados para uso de tecnologias digitais ou não estavam acostumados a elaborar/ministrar aulas de maneira remota, desconheciam a realidade de uma prática de ensino em que docentes e alunos não possuíam contato presencial, alguns não tinham conhecimento das tecnologias digitais e suas ferramentas. Cabe destacar ainda que uma grande quantidade de professores e estudantes não possuíam acesso adequado a internet e/ou ao material tecnológico como computadores. Mesmo assim, tiveram que se reinventar rapidamente, refletindo sobre sua prática pedagógica para se adaptar ao novo meio em que a educação se encontrava. Segundo Pasini, Carvalho e Almeida (2020, p. 2)

O tempo de pandemia pelo Coronavírus (COVID-19) trouxe uma resignificação para a educação, nunca antes imaginada. A dor causada pela perda de pessoas, o afastamento, o isolamento social, causaram uma desestruturação no sistema regular e presencial de ensino. A crise sanitária está trazendo uma revolução pedagógica para o ensino presencial, a mais forte desde o surgimento da tecnologia contemporânea de informação e de comunicação.

Essa nova forma de dar aulas fez com que os docentes tivessem que refletir sobre os métodos de ensino que comumente adotavam, formas de avaliação de modo que muitos precisaram se reinventar através de outras/novas possibilidades de ensino-aprendizagem cujas quais nunca haviam pensado sobre. Muito se falou sobre quais seriam os melhores meios para se ensinar de maneira remota, como motivar os alunos e tentar diminuir a distância advinda do isolamento social. Neste contexto, a gamificação ganhou espaço no cenário da educação. A gamificação abrange a utilização de mecanismos e sistemáticas de jogos visando a resolução de problemas, a motivação e o engajamento de um determinado público (BUSARELLO, 2016). Devido às suas características é encarada como uma metodologia capaz de tornar o processo de ensino mais atrativo e dinâmico

uma vez que muitas de suas estratégias fazem parte do cotidiano do aluno. Para Moran (2013, p 19) “a educação precisa incorporar mais dinâmicas participativas, como as de autoconhecimento (trazer assuntos mais próximos à vida dos alunos (...))”, afinal, crianças e jovens têm o hábito de jogar e ao trazer essa prática para sala de aula é possível aumentar o envolvimento do aluno tornando o processo de ensino-aprendizagem mais atrativo, agradável e menos maçante.

Antes mesmo da pandemia, o sistema educacional brasileiro era frequentemente criticado por sua ampla abordagem tradicionalista e resistência à inovação pedagógica. Conforme mencionado por Moran (2005, p. 2),

A escola é uma instituição mais tradicional que inovadora. A cultura escolar tem resistido bravamente às mudanças. Os modelos de ensino focados no professor continuam predominando, apesar dos avanços teóricos em busca de mudanças do foco do ensino para o de aprendizagem. Tudo isto nos mostra que não será fácil mudar esta cultura escolar tradicional, que as inovações serão mais lentas, que muitas instituições reproduzirão no virtual o modelo centralizador no conteúdo e no professor do ensino presencial.

O modelo educacional vigente, antes mesmo da pandemia, enfrentava limitações significativas, permanecendo em muitos casos preso a velhos hábitos pedagógicos. Essa estagnação criava barreiras para a promoção de um ensino mais dinâmico e alinhado às necessidades contemporâneas dos alunos e da sociedade como um todo. Contudo, com a chegada da pandemia de COVID-19, o cenário educacional se viu forçado a passar por mudanças profundas e rápidas, abrindo caminho para a exploração de novas abordagens e a possibilidade de superação dessas limitações. Ficou evidente a importância da “utilização de tecnologias como aliadas em sala de aula e fora dela e as iniciativas públicas para o setor de ensino” (CORDEIRO, 2020, p. 11).

A pandemia acentuou essa necessidade, demandando dos educadores a habilidade de compreender e aproveitar plenamente as ferramentas digitais para um ensino mais dinâmico e adaptado ao contexto atual. O letramento digital capacita os professores a enfrentar os desafios tecnológicos e promover uma educação engajadora e preparada para a sociedade contemporânea como nos diz Leite e Ribeiro (2012 p. 175)

O domínio do professor sobre as tecnologias existentes e sua utilização na prática, e isso passa, necessariamente, por uma boa formação acadêmica; que a escola seja dotada de uma boa estrutura física e material, que possibilite a utilização dessas tecnologias durante as aulas; que os governos invistam em capacitação, para que o professor possa atualizar-se frente às mudanças e aos avanços tecnológicos; que o professor se mantenha motivado para aprender e inovar em sua prática pedagógica; que os currículos escolares possam integrar a utilização das novas tecnologias aos blocos de conteúdos das diversas disciplinas; dentre outros.

Partindo do princípio de que nem todos os docentes estavam/estão acostumados com uso de aparatos tecnológicos ou até mesmo de jogos no dia-a-dia da sala de aula foi criado, em 2021, o GamIFique. Um projeto, financiado pelo Programa Institucional de Apoio à Extensão (PIAEX) do Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais, cujo objetivo central é contribuir com a capacitação dos docentes para o uso de jogos e suas ferramentas em contexto educacional. O referido projeto está vinculado ao Campus Muriaé sendo desenvolvido por alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Esse artigo tem como proposta descrever e analisar o curso de formação de professores oferecido pelo Projeto GamIFique no ano de 2021, mais especificamente uma atividade denominada *Sala dos Professores*. Antes de nos atermos à referida atividade, se faz necessário explicar e contextualizar a dinâmica do GamIFique enquanto projeto de extensão que versa a formação continuada de professores.

LEVEL 2: ENTENDENDO O GAMIFIQUE

Durante a pandemia, as metodologias ativas, dentre as quais destacamos a gamificação, ganharam destaque como uma alternativa promissora à prática pedagógica, pois se mostraram uma possibilidade “passível de serem totalmente adaptadas às necessidades do ensino remoto as estratégias de ensino híbrido” (VALENTE, 2014, p. 90 *apud* PALMEIRA, RIBEIRO E SILVA, 2020, p. 4).

Parte-se do princípio de que é necessário romper com a tradicional transmissão de conteúdo do professor para o aluno. É preciso envolver o discente em atividades que estimulem a reflexão, a solução de problemas e a colaboração com os colegas. Afinal, segundo Gabriel (2013, p. 101) “vivemos na era mais excitante da história da humanidade e os jovens estão expostos a todo tipo de estímulo ficando, portanto, entediados com as aulas tradicionais”. Essa mudança de paradigma indica a necessidade de se criar e promover um ambiente mais engajador e significativo, onde o aluno se torne um agente ativo na construção do próprio conhecimento.

Nesse contexto, a gamificação tem se destacado como uma abordagem complementar, utilizando elementos de jogos e mecânicas lúdicas para potencializar o engajamento dos alunos. Ao incorporar desafios, recompensas, rankings e narrativas envolventes, a gamificação motiva os estudantes a participarem ativamente do processo de aprendizagem, favorecendo a construção do conhecimento de forma mais prazerosa e autônoma. Afinal, “a diversão é um dos mais poderosos estímulos positivos que podem ser usados no engajamento, pois funciona como catalisador para mudanças de comportamento” (GABRIEL, 2013, p. 190).

Os preceitos acima expostos balizaram as iniciativas desenvolvidas pelo projeto de extensão GamIFique. No ano de 2021, as ações do referido projeto centram-se na oferta de um curso de extensão voltado à formação continuada de

professores dentro da temática gamificação. O público alvo foram professores da rede pública de ensino

A edição 2021 do projeto GamIFique foi realizada entre os meses de outubro e novembro. No mês de outubro foi lançado e publicado o edital referente ao processo seletivo de cursistas. Foram ofertadas 50 vagas e houve um total de sessenta e quatro inscritos, representando diversas regiões do Brasil⁶. O critério de elegibilidade estipulado para realização do curso foi ser docente em exercício na rede pública de ensino.

O curso foi estruturado em momentos síncronos e assíncronos. Os momentos assíncronos eram atividades propostas cujas quais os cursistas tinham o período de uma semana para realizarem. Essas atividades eram disponibilizadas sempre ao final do encontro síncrono e conversavam com a temática explorada neste momento. A alternativa encontrada para disponibilizar este conteúdo para os cursistas de maneira organizada e intuitiva foi a utilização da plataforma *Google Sites*⁷. Logo abaixo segue exemplo de uma dessas atividades assíncronas, denominada Desafio 01.

Figura 01: Site do Projeto GamIFique e exemplo de atividade assíncrona



Fonte: Acervo dos autores, 2023.

A cada semana era disponibilizada uma atividade assíncrona denominada desafio. Cada desafio era acompanhado de uma explicação sobre o que deveria ser feito e qual ferramenta seria utilizada bem como vídeo tutorial explicando o passo a passo. Para que o desafio fosse considerado como cumprido o cursista deveria realizar a postagem da atividade proposta em mural do *Padlet* cujo link

6 A maior concentração de participantes veio de Minas Gerais, com 54 inscritos, seguido pelo Rio de Janeiro com 6, Piauí com 2, Ceará com 1 e Goiânia com 1 representante. Do grupo de participantes de Minas Gerais, 47 residiam na Zona da Mata mineira, 5 no sul do estado e 3 na Região Metropolitana de Belo Horizonte.

7 O site do Projeto GamIFique é: <https://sites.google.com/view/projeto-gamifique/in%C3%ADcio>. Acesso em 05 out. 2023.

também era disponibilizado no site. É importante frisar que os participantes durante todo o curso tiveram acesso a canais diretos de comunicação com a equipe organizadora por meio do *WhatsApp* e e-mail.

Os momentos síncronos foram realizados por meio do *Google Meet*, exceto pelo quarto encontro, que foi transmitido ao vivo via *YouTube* uma vez que se organizou em formato de *live* que contou com palestras de profissionais especializados em gamificação e formação docente. Ocorreram semanalmente, mais especificamente nas terças-feiras às 19h tendo uma duração média de 90 minutos. Nestes encontros, foram abordados temas relacionados ao conceito de gamificação e indicadas algumas estratégias para se colocar esta metodologia de ensino em prática. A totalidade do curso foi concebida em um ambiente gamificado, onde os participantes se envolveram em uma espécie de gincana virtual que incorporou princípios de gamificação, incentivando-os a refletir sobre sua prática profissional e vislumbrar a viabilidade de se colocar preceitos de gamificação em prática ao mesmo tempo em que eram jogadores. A cada sessão síncrona, os cursistas eram convidados a experimentar o funcionamento de um aplicativo, site ou programa em contexto de gamificação.

O Quadro 01 traz uma síntese dos assuntos abordados no decorrer das quatro semanas em que o curso ofertado pelo Projeto GamIFique aconteceu destacando as ferramentas utilizadas e as atividades propostas tanto no momento síncrono como no assíncrono.

Quadro 01: Síntese do curso ofertado pelo Projeto GamIFique

Semana	Temática abordada	Atividade Síncrona	Atividade Assíncrona	Ferramentas exploradas
01	Conceito e principais estratégias de gamificação	<i>Kahoot</i> sobre conceitos debatidos no encontro	Criação de <i>bitmoji</i> e postagem em mural virtual	<i>Mentimeter</i> <i>Kahoot</i> <i>Padlet</i> <i>Bitmoji</i> <i>Classdojo</i>
02	Uso de cartas na gamificação	Criar cartas usando <i>bitmoji</i> e <i>hearthcards</i> Labirinto das cartas surpresas com <i>QRcodes</i>	Trabalhar o RPG no contexto de sala de aula.	<i>Bitmoji</i> <i>Padlet</i> <i>Gerador de QRcodes</i> <i>Google docs</i>
03	Sala dos professores . Possibilidades de se gamificar sem aparatos tecnológicos	<i>Padlet</i> <i>Nearpod</i>	Post no <i>Padlet</i> ideias de como gamificar sem uso das tecnologias digitais	<i>Padlet</i> <i>Nearpod</i>
04	Live apresentação de experiências.	-	-	-

Fonte: Projeto GamIFique, 2021.

Conforme podemos observar no Quadro 01 o GamIFique proporcionou aos cursistas uma variedade de estratégias de aprendizado e recursos tecnológico. A cada semana do curso ofertado abordou uma temática específica relacionada à gamificação e incluiu atividades síncronas e assíncronas. Na primeira semana, por exemplo, os participantes exploraram conceitos e estratégias de gamificação, envolvendo-se em um desafio *Kahoot* e criando avatares *Bitmoji*, compartilhados em um mural virtual. Ainda utilizaram ferramentas como *Mentimeter*, *Kahoot*, *Padlet*, *Bitmoji* e *Classdojo*. Já a segunda semana concentrou-se no uso de cartas em contexto variados gamificação, com a criação dessas usando *Bitmoji* e *Hearthcards*. Também participaram de um labirinto de cartas surpresas com *Google Docs* e *QRcodes* e exploraram o RPG em sala de aula, fazendo uso de *Bitmoji* e *Padlet*. Na terceira semana, a atividade *Sala dos Professores* ofereceu um espaço para discutir a gamificação sem aparatos tecnológicos, a qual nos detemos no próximo tópico. A quarta semana consistiu em uma *e* transmissão ao vivo cujo objetivo foi a apresentação de experiências relacionadas à gamificação.

Feita, ainda que brevemente, uma explanação acerca da estrutura e funcionamento do curso ofertado pelo Projeto GamIFique ano de 2021 passaremos à descrição e análise das atividades realizadas no encontro 03 denominada *Sala de Professores*.

LEVEL 03: SALA DOS PROFESSORES

Durante o processo de oferta da formação pelo GamIFique foi observado que os participantes sempre interagem muito no decorrer das dinâmicas propostas trazendo para debate e reflexão alguns apontamentos e questionamentos relacionados à prática docente.

Farias (2009, p.56) defende a “docência como um trabalho que requer saberes especializados e estruturados por múltiplas relações nas quais os processos de humanização - do professor e dos sujeitos com que interage no contexto do trabalho - é continuamente forjado”. Partindo deste pressuposto e observando as vivências múltiplas que os cursistas traziam em sua bagagem, optou-se por abrir um espaço de formação a partir de suas vivências. Objetiva-se assim pelo menos três atos formativos:

- 1 - Compartilhar experiências vividas pelos docentes nas várias de redes de ensino ao longo de sua vida profissional;
- 2 - Constituir um grupo conectados por objetivos comuns de formação, mas que se percebessem iguais nos desafios impostas pela inclusão da gamificação como metodologia de ensino;
- 3 - Proporcionar aprendizagem a partir de experiências de gamificação exitosas e não exitosas compartilhadas pelo grupo.

Sabendo que o professor constitui sua identidade profissional ao longo de sua prática pedagógica, conforme defendido por Farias (2009) e diante deste fato, optou-se por realizar um momento em que os cursistas pudessem falar, expor seus pontos de vista e contar sua experiência acerca do uso da gamificação de forma mais sistematizada. Para tal, foi proposto durante o encontro síncrono da terceira semana uma atividade denominada *Sala dos Professores*.

A *Sala dos Professores* desempenhou um papel crucial como um espaço de interação e discussão para o projeto GamIFique. Este ambiente proporcionou um cenário propício para que os professores participantes compartilhassem suas experiências, reflexões e desafios relacionados à implementação da gamificação no contexto escolar. Nessa sala virtual, os educadores puderam dialogar e aprender uns com os outros, contribuindo para uma abordagem colaborativa e de apoio mútuo.

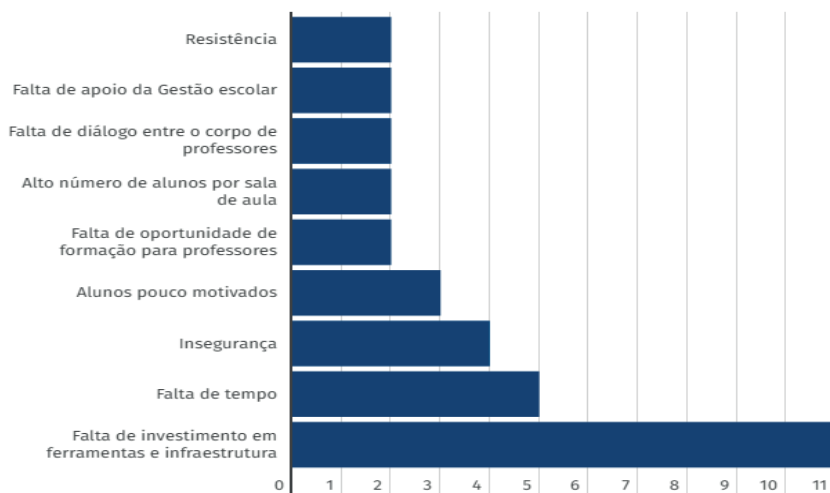
Figura 02: Questão norteadora da atividade *Sala dos Professores*.



Fonte: Acervo dos autores, 2023.

O encontro desta dinâmica foi marcado por uma série de interações significativas que exigia dos cursistas articulação de seus *saberes da experiência*, que conforme (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991 apud Farias, 2009, p.220) “configuram-se como um conjunto de saberes, de representações a partir das quais os docentes interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática em todas as suas dimensões.”. Os professores cursistas compartilharam, portanto, suas perspectivas e vivências sobre como a gamificação estava sendo percebida/ recebida em suas escolas e como eles estavam incorporando tal em suas práticas pedagógicas. O gráfico da Figura 3, traz uma síntese dos pontos identificados nas falas dos cursistas participantes da *Sala de Professores*.

Figura 03: Síntese dos aspectos abordados na dinâmica *Sala dos Professores*.



Fonte: Dados dos autores, 2023

Essas discussões ofereceram uma visão valiosa sobre os aspectos positivos e desafios intrínsecos à gamificação, enriquecendo o debate sobre as estratégias mais eficazes para aprimorar a experiência educacional dos alunos. Antes de nos adentrarmos na análise, vejamos algumas falas ditas por alguns docentes que participaram da dinâmica *Sala dos Professores*

“Vou mexer com isso não, você está doida, olha quanta coisa que a gente tem que fazer.” (PROFESSOR A, 2021)

“Existe uma resistência devido à falta de um projeto pedagógico de amparo para isso tudo.” (PROFESSOR B, 2021)

“A falta de recursos, como ferramentas e infraestrutura adequadas, foi identificada como uma limitação à implementação eficaz da gamificação.” (PROFESSOR C, 2021)

“Os alunos que participaram das atividades gamificadas se destacaram em termos de desempenho e envolvimento.” (PROFESSOR D, 2021)

Um tema recorrente nessas conversas era a resistência à gamificação, que se manifestava de várias maneiras conforme podemos ver na fala do *Professor A* e do *Professor B*. Muitos professores compartilharam exemplos de colegas de trabalho que expressaram dúvidas e preocupações sobre a abordagem, considerando-a mais trabalhosa em comparação com métodos de ensino tradicionais. Esse tipo de resistência evidenciou a importância de criar um ambiente de aprendizado e discussão no qual os educadores pudessem compartilhar estratégias para superar essa barreira.

Além disso, os professores destacaram os desafios relacionados ao apoio institucional (fala do *Professor B* e do *Professor C*), mencionando a falta de respaldo por parte da gestão escolar e da supervisão pedagógica. A ausência de

um projeto pedagógico sólido voltado para a gamificação foi apontado como um fator que contribuía para essa relutância em adotar práticas inovadoras. Os professores também observaram que a gamificação demandava recursos, como ferramentas e infraestrutura adequadas, que nem sempre estavam disponíveis.

É importante ressaltar que, mesmo diante desses desafios, os docentes reconheceram os resultados positivos obtidos com a gamificação, especialmente durante o ensino remoto. Os alunos que participaram das atividades gamificadas se destacaram em termos de desempenho e envolvimento, o que fortaleceu a crença na eficácia dessa abordagem. Fator esse registrado na fala do *Professor D*.

Além disso, os professores enfatizaram a necessidade de valorizar a profissão docente e a educação pública como um todo. Eles ressaltaram a importância de buscar um discurso unificado e investir tempo na adaptação das ideias de gamificação para atender às necessidades específicas de suas salas de aula. Essa abordagem crítica assegurava que a gamificação não fosse adotada de maneira superficial, mas sim alinhada aos princípios pedagógicos, evitando uma simples adesão a modismos educacionais.

Os depoimentos, incluindo os postados no mural do *Padlet* (Figura 03), fornecem insights cruciais sobre os desafios e recompensas da gamificação na educação. Eles ressaltam a relevância das discussões na *Sala dos Professores* como uma forma para compartilhar experiências e superar os obstáculos da gamificação.

LINHA DE CHEGADA E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso oferecido pelo Projeto GamIFique desempenhou um papel importante na formação continuada de professores, especialmente em um contexto marcado pela transição para o ensino remoto devido à pandemia. O curso, estruturado com momentos síncronos e assíncronos, utilizou uma abordagem gamificada para envolver os participantes em uma jornada de aprendizado dinâmica. Durante as quatro semanas do curso, os professores exploraram conceitos e estratégias de gamificação, participaram de atividades práticas e tiveram a oportunidade de experimentar diversas ferramentas e recursos relacionados à gamificação.

A *Sala dos Professores* se destacou como um espaço fundamental dentro do projeto, onde os docentes compartilharam suas experiências e desafios relacionados à gamificação. Esse e os demais encontros permitiram uma discussão colaborativa e a troca de ideias sobre como implementar a gamificação em suas práticas pedagógicas. Questões como a resistência à gamificação, a falta de apoio institucional e as barreiras tecnológicas foram amplamente apontadas pelos cursistas e discutidas por eles. No entanto, os professores também reconheceram os benefícios da gamificação, especialmente em termos de envolvimento dos alunos durante o ensino remoto. Além disso, enfatizaram a importância de

uma abordagem crítica e alinhada aos princípios pedagógicos, evitando aderir a modismos educacionais.

Esta dinâmica também promoveu o diálogo entre os educadores e na superação dos desafios associados à gamificação na educação. As discussões realizadas nesse espaço ofereceram insights valiosos sobre como a gamificação pode ser eficaz, mesmo diante das adversidades, e como os professores podem continuar aprimorando suas práticas pedagógicas no contexto contemporâneo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior.** *Resolução CNE/CES nº 1, de 29 de dezembro de 2020.* Dispõe sobre prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) durante a calamidade pública provocada pela pandemia da COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 dez. 2020. Seção 1, p. 64.
- BUSARELLO, Raul Inácio. **Gamification: princípios e estratégias.** Pimenta Cultural, 2016.
- CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. **O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino.** 2020. Disponível em <https://dspace.sws.net.br/jspui/handle/prefix/1157> acesso em 2023.
- FARIAS, Isabel Maria Sabino de et al. **Didática e docência: aprendendo a profissão.** 2009.
- GABRIEL, Martha Carrer C. **Educar: A (r)evolução digital na educação, 1ª Edição.** Editora Saraiva, 2013.
- LEITE, Werlayne S. S.; RIBEIRO, Carlos A. do N. . A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios. **Magis: Revista Internacional de Investigación en Educacion**, ISSN-e 2027-1182, Vol. 5, Nº. 10, 2012, págs.
- MAIA, C. e MATTAR, J. **ABC da EaD: educação a distância hoje.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- MORAN, José Manuel. A integração das tecnologias na educação. **Salto para o Futuro**, v. 204, p. 63-91, 2005.
- MORAN J. M.; MASETTO, M. T.; BEHERENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 21. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.
- PALMEIRA, Robson Lima; DA SILVA, Andrezza Araújo Rodrigues; RIBEIRO, Wagner Leite. As metodologias ativas de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia: a utilização dos recursos tecnológicos na Educação Superior. **Holos**, v. 5, p. 1-13, 2020.
- PASINI, Carlos Giovanni Delevati; CARVALHO, Elvio de; ALMEIDA, Lucy Hellen Coutinho. A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações. **Observatório Socioeconômico Da Covid-19 (Ose)**, v. 9, 2020.

A INFLUÊNCIA DO TEMPO DE TELA NO DESEMPENHO ACADÊMICO DE ALUNOS DE LICENCIATURA EM LETRAS - INGLÊS DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA

Camila Sanchez Garcia¹

Jéssica Oleiniczak²

Leonardo Jaime Wong³

Maria Fernanda Martins de Souza⁴

Rita de Cassia Veiga Marriott⁵

INTRODUÇÃO

A discussão acerca dos benefícios e/ou malefícios relacionados ao uso de aparelhos tecnológicos no âmbito educacional têm sido cada vez mais frequente. Isso ocorre devido ao fato de que a tecnologia está diretamente inserida no contexto acadêmico e tornando-se cada vez mais inevitável, sendo difícil para as Instituições de Ensino Superior (IESs) se desprenderem das mudanças que ocorrem ao redor do Planeta (Schultz, 2008, p.7 - p.53). De acordo com Chapelle (2003, apud Martins; Moreira, 2012), a tecnologia atua na sociedade por meio de três perspectivas: a visão tecnologista, a visão sociopragmática e a visão crítica. Segundo a autora (2003), as implicações da visão sociopragmática para o Ensino de Línguas considera que os docentes e pesquisadores da área analisem, de forma consciente, não apenas suas reais possibilidades com relação às experiências de terceiros, mas também seu próprio contexto e experiências. E é por

1 Estudante do Curso de Letras - Inglês da UTFPR, Curitiba. E-mail: camilasanchezgarcia@alunos.utfpr.edu.br.

2 Estudante do Curso de Letras - Inglês da UTFPR, Curitiba. E-mail: jessicaoleiniczak@alunos.utfpr.edu.br.

3 Estudante do Curso de Letras - Inglês da UTFPR, Curitiba. E-mail: wong@alunos.utfpr.edu.br.

4 Estudante do Curso de Letras - Inglês da UTFPR, Curitiba. E-mail: mariafernandasouza@alunos.utfpr.edu.br.

5 Doutora em Educação, Professora Adjunta do Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas (CALEM) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná; Líder do Grupo de Pesquisa Tecnologias, Formação Docente e Letramentos (CNPQ) E-mail: ritamarriott@utfpr.edu.br, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9642-5307>.

esse prisma de uma análise consciente do uso da tecnologia que desenvolvemos a presente pesquisa.

A tecnologia pode ser considerada como um instrumento de transformação do processo de aprendizagem e tem sido utilizada, para além de outras funções, com o intuito de tornar as oportunidades mais igualitárias. Nessa concepção, a aprendizagem torna-se uma ferramenta de mediação mais acessível e flexível, suprimindo as demandas e necessidades dos estudantes. Ademais, muito se questiona sobre a eficácia e os efeitos do uso de tais técnicas no âmbito acadêmico e nas práticas formativas. Quintana e Afonso (2018) argumentam que o uso de tecnologias auxilia em um melhor aproveitamento e, portanto, em um melhor desempenho acadêmico dos estudantes de graduação. Essa influência positiva das tecnologias no rendimento acadêmico dos estudantes tem o potencial de promover a aprendizagem e aquisição de uma segunda língua.

Mesmo tendo ciência de que o uso adequado da tecnologia pode ser positivo no âmbito educacional, e de acompanhar que o ensino remoto no Brasil foi estabelecido de maneira processual visando o mínimo de impacto no rendimento acadêmico dos estudantes universitários (Santos, Rodrigues, Santos, Silva-Santos, Eleutério, 2022; Bezerra *et al.*, 2020), não é possível afirmar que não houve nenhuma repercussão negativa na relação entre alunos e seus estudos. A necessidade de se formar uma nova rotina em que haja tempo para todas as atividades acadêmicas e pessoais incluindo as atividades online, somada à ansiedade que é ocasionada pela mudança de hábitos de vida e do modo de se aprender (Santos *et al.*, 2022; Dias e Pinto, 2020) também geraram um desconforto na comunidade estudantil.

Ademais, além da questão da ansiedade é necessário levar em consideração que os indícios de quadros depressivos têm estado mais presentes atualmente na vida de jovens e adultos, pois durante a fase pandêmica enfrentada em 2020, o tempo de tela dos estudantes nessa faixa etária se ampliou de maneira significativa. Assim, pode-se traçar inferências entre esses dois fatos, já que a grande maioria do que está relacionado com o ambiente de estudo universitário passa pelos dispositivos tecnológicos (Santos *et al.*, 2022; Wang *et al.*, 2019; Feng *et al.*, 2014; Wu *et al.*, 2016).

Em um estudo conduzido por Alexa Deyo (Deyo; Wallace; Kidwell, 2023) com 372 participantes com idade entre 18 e 25 anos que passavam em média 7 horas por dia utilizando aparelhos eletrônicos, foi analisada a interação entre o tempo de tela e a saúde mental dos estudantes universitários, considerando o fator tempo de natureza⁶. O estudo revela que além de considerar o

6 O termo tempo de natureza (*greentime*) é amplamente definido como o tempo gasto ou a exposição em ambientes, elementos ou conteúdos naturais (Oswald; Rumbold; Kedzior; Moore, 2020), e esse contato com a natureza atua como preventivo dos sintomas de depressão, ansiedade e estresse.

tempo em contato com a natureza como um potencial redutor dos sintomas fisiológicos do estresse, monitorar o tempo de tela diariamente, incluindo finais de semana, pode ser uma tática crucial para evitar os potenciais efeitos negativos do exacerbado tempo de tela. Em uma outra pesquisa, Pigeon *et al* (2012) e Feng *et al* (2014) alertam que a excessiva exposição a aparelhos eletrônicos pode estar relacionada com o aumento do distúrbio do sono, levando a um aumento do estresse psicológico (Pigeon *et al*, 2012; em Twenge *et al*, 2019) e por consequência a uma piora no rendimento acadêmico.

Na presente pesquisa, analisamos a influência do tempo de tela (*screen time*) gerada pelo uso de aparelhos tecnológicos quando utilizados rotineiramente por estudantes de um curso de graduação em Letras - Inglês em uma universidade pública. O objetivo deste estudo foi investigar quanto tempo os alunos de Licenciatura em Letras - Inglês de uma universidade pública passam em frente às telas e qual o impacto gerado por essa prática, especialmente nesse contexto pós-pandemia, no qual houve um processo de expansão do uso de ferramentas virtuais de ensino.

Passamos a seguir a explicação sobre a metodologia da pesquisa.

PERCURSO METODOLÓGICO

Com a pandemia da COVID-19, houve um aumento significativo no tempo despendido em frente às telas. Diante disso, sentimos a necessidade de investigar o impacto desse tempo no bem-estar emocional e no desempenho acadêmico dos estudantes do curso de Licenciatura em Letras - Inglês de uma universidade federal. Assim, buscou-se responder à seguinte questão: De que modo o tempo de tela (*screen time*) impacta na prática formativa e no desempenho acadêmico e emocional dos estudantes de um curso de Licenciatura em Letras - Inglês de uma universidade pública, considerando o uso de aparelhos eletrônicos para variadas tarefas?

Nesta pesquisa foi adotada uma abordagem exploratória, incorporando uma revisão bibliográfica para fundamentação teórica e a aplicação de um questionário on-line para levantamento de dados. O questionário, formulado no *Google Forms*, continha 3 perguntas abertas e 10 perguntas fechadas, e foi enviado por *e-mail* para os alunos pela coordenação do curso. Foram recebidas 30 respostas, e após uma sistematização dos resultados por meio de gráficos gerados pelo *Google Forms* foi feita uma análise dos dados obtidos. As respostas dos estudantes foram consideradas e algumas delas são discutidas neste capítulo, conectando-as com as teorias e leituras relevantes, mantendo um enfoque nas práticas formativas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O questionário obteve 30 respostas de alunos de Licenciatura em Letras - Inglês. Os respondentes tinham, na maioria, entre 20 e 25 anos de idade (60%), seguido por 16,7% dos participantes com mais de 30 anos, 13,7% deles com menos de 20 anos, e por último, 10% dos respondentes com idades entre 26 e 30 anos. Para as Nações Unidas, pessoas na faixa etária de 15 a 24 anos são chamados de jovens e esta fase da juventude têm atraído interesse de muitos pesquisadores em estudar o impacto causado pelo uso de telas nos estudos, na saúde mental e na saúde física destes indivíduos (Begum *et al*, 2022; Feng *et al*, 2014; Maras *et al*, 2015; Wang, Li, Fan, 2019).

No que se refere ao período no qual tais estudantes estão inseridos, constatamos que a maioria está no quinto período do curso (30%), seguido em segundo lugar pelo quarto período do curso (23,3%), em terceiro lugar pelo oitavo período do curso (13,3%), e por fim, pelo segundo e terceiro período curso (ambos com 10%). A baixa participação dos alunos de Letras Inglês dos períodos iniciais pode ter sido devido ao fato deles ainda não estarem acostumados a se engajar nas pesquisas veiculadas pelo departamento. Por outro lado, a pouca participação dos alunos do 8º período pode ter ocorrido por estarem muito envolvidos com o desenvolvimento e escrita de seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC).

Em seguida, os estudantes foram questionados se em suas trajetórias acadêmicas o uso de tecnologias é algo recorrente. Quase cem por cento dos estudantes afirmaram que sim, sendo que 99,7% dos estudantes informaram utilizar algum tipo de tecnologia para conciliar seus estudos, enquanto apenas uma pessoa (3,3%) respondeu que não utilizava nenhuma tecnologia digital. Observa-se o alto índice de uso das tecnologias pelos respondentes, provavelmente devido às atividades realizadas no curso. Contudo, para Begun *et al* (2022), o uso cada vez mais elevado de telas no ambiente acadêmico é um fator de preocupação considerando a saúde, a felicidade e um estilo de vida ativo dos usuários.

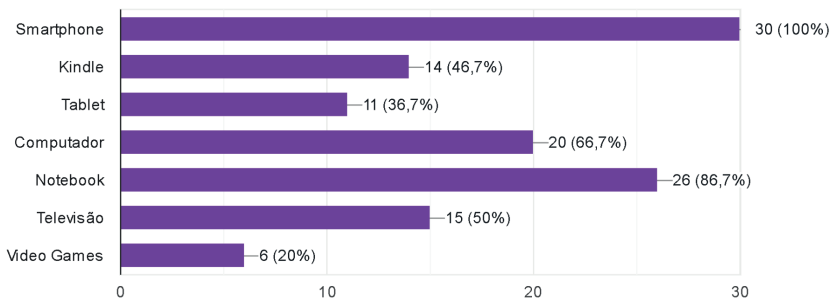
Na sequência, os alunos que responderam Sim à pergunta anterior foram questionados sobre quais tipos de tecnologias eles utilizavam. Como é possível observar no Gráfico 1, todos fazem o uso de *smartphone* (100%), seguido do uso de notebook e computador.

Acreditamos que os *smartphones* tenham se tornado o meio mais utilizado para a comunicação e utilização diária pela facilidade que os acompanha. Contudo, é interessante observar que não somente o *smartphone* mas o notebook (86,7%) e o computador (66,7%) também são muito usados pelos alunos pesquisados.

Gráfico 1: Tecnologias utilizadas

Se a resposta anterior for sim, quais tecnologias você faz uso? Assinale todas as alternativas que se aplicam

30 respostas



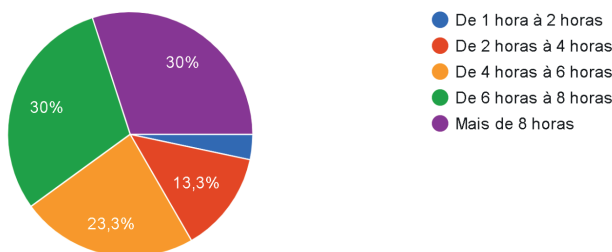
Fonte: Dados da pesquisa

Em seguida, foi solicitado que os estudantes respondessem quantas horas por dia da semana eles acreditavam que gastavam utilizando as tecnologias selecionadas. Os resultados apresentados no Gráfico 2 a seguir mostram uma variação estratificada, porém 60% dos respondentes afirmaram usar a tecnologia por mais de 6 horas por dia (30% responderam de 6 a 8 horas e os outros 30% indicaram que ficam mais de 8 horas diariamente).

Gráfico 2: Tempo de uso das tecnologias durante a semana

Quantas horas por dia da semana você estima, em média, que gasta utilizando as tecnologias selecionadas?

30 respostas



Fonte: Dados da pesquisa

Os dados obtidos nessa questão convergem com os resultados obtidos por Deyo *et al* (2023) que estimaram que os universitários gastariam em média 7 horas por dia utilizando aparelhos eletrônicos. Ainda, os resultados da presente pesquisa mostram-se um tanto inquietantes, visto que um período de exposição maior que 5 horas à telas (*screen time*) provoca um aumento ao risco de

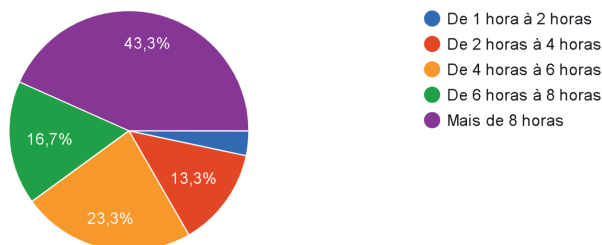
desenvolvimento de sintomas de depressão e ansiedade conforme estudos de Deyo *et al* (2023).

Posteriormente, relacionado ao tempo de descanso dos respondentes, foi perguntado a respeito do tempo de uso dessas mesmas tecnologias aos finais de semana (Gráfico 3).

Gráfico 3: Tempo de uso das tecnologias durante os finais de semana

Quantas horas no sábado e domingo você estima, em média, que gasta utilizando as tecnologias selecionadas?

30 respostas



Fonte: Dados da pesquisa

Ao analisarmos os percentuais nesta questão percebe-se que as respostas foram semelhantes às da questão anterior, porém, em ambas situações, nossa pesquisa revela que a maioria dos estudantes (60%) passa mais de 6 horas por dia em frente às telas no final de semana, sendo que no final de semana 43,3% deles indicam que ocupam mais de 8 horas diárias nesta atividade. Esses dados nos levam a inferir que o comportamento desses estudantes pode levá-los a problemas de saúde, como o que revelou a pesquisa de Yiting *et al* (2023).

Em seus estudos recentes, Yiting *et al* (2023) constataram que o uso prolongado de telas pode aumentar o sedentarismo levando a aumentar consideravelmente o risco de doenças como diabetes, hipertensão, câncer, entre outros. Os pesquisadores argumentam que “adolescentes viciados em internet ou vídeo games e que assistem muita televisão estão mais propensos a desenvolver depressão e diversos problemas comportamentais”⁷, e nos alertam de que os excessos acadêmicos gerados pela quantidade de atividades e horas que os estudantes passam focados nos estudos reduz o tempo de sono, tem impacto negativo direto na saúde física, mental e cognitiva dos estudantes.

Na sequência, tendo por base as respostas previamente fornecidas, os participantes foram incentivados a analisar sua rotina, a maneira que eles acreditavam que o tempo de tela influenciava na sua vida acadêmica e, por meio do

⁷ No original: *Adolescents addicted to the Internet or video games and watch too much television are more likely to develop depression and various behavioral problems.* (Yiting *et al.*, 2023, p. 2)

fornecimento de exemplos, refletir de qual forma essa influência ocorria. No Quadro 1 compartilhamos algumas das respostas dadas.

Quadro 1: Influência do tempo da tela na vida acadêmica

Analisando sua rotina, de que maneira você acredita que o tempo de tela influencie na sua vida acadêmica? Discorra com exemplos do seu cotidiano. 30 respostas
Acabo ficando presa em vídeos, séries, redes sociais, ao invés de focar em fazer meus trabalhos.
Influencia positivamente, devido as facilidades que traz. Entretanto também influencia negativamente pois causa muito cansaço, desgaste da visão e dor de cabeça.
Acredito que muito tempo de tela pode gerar um cansaço mental que tem impacto direto no desempenho acadêmico. No meu caso, durante a semana não tenho muito tempo de tela, mas aos finais de semana sim, e sinto esse cansaço mesmo que a intenção seja justamente descansar.
Acredito que a necessidade de estar boa parte do tempo diário conectado às telas possa acarretar à adversidades físicas, como problemas de visão (uso óculos desde pequeno mas há anos o grau aumentava e o tempo de tela era relacionado com esse aumento). Sobre o impacto na vida acadêmica, o tempo de tela passa a ser algo em parte inevitável, pois muitos dos conteúdos acadêmicos acessíveis estão disponibilizados online, assim como as próprias plataformas didáticas e de comunicação. Apesar do impacto físico, acho que o tempo de tela tem sua escala de impacto grandemente conectado com “como” esse tempo de tela é utilizado e quais conteúdos são consumidos durante seu exercício.

Fonte: Dados da pesquisa.

Como pode ser observado nas respostas obtidas, uma grande parcela admite ser afetada negativamente pelo uso contínuo de telas como cansaço mental, problemas de visão, e dores de cabeça que afetam a vida acadêmica. Este resultado corrobora com a pesquisa de Begun *et al* (2022) que relata, além das dificuldades citadas acima, que seus alunos sofrem com obesidade, alta pressão arterial e indigestão (p. 164).

Na sequência, investigamos a respeito da saúde mental. Por meio de uma pergunta fechada, indagamos se os respondentes acreditavam que o tempo de tela impactava na sua saúde mental e, se a resposta fosse afirmativa, solicitamos que eles nos explicassem de que forma eles sentiam que este impacto ocorria.

Todos os 30 participantes responderam à pergunta fechada, sendo que 21 deles (70%) indicaram que acreditavam que Sim, que o tempo de tela gerava um impacto em sua saúde mental, ao passo que 8 deles (26,7%) afirmaram nunca ter pensado a respeito e apenas 1 (3,3%) não acreditava que o tempo de tela gerasse algum impacto em seu bem estar.

Um fator que chamou a atenção das explanações dadas pelos respondentes que optaram por Sim (70%) foram as associações de ansiedade e uso de redes sociais, como pode-se observar em algumas colocações compartilhadas no Quadro 2.

Quadro 2: De que forma o tempo de tela impacta a vida dos estudantes

Se sua resposta foi afirmativa, de que forma você acredita que tem impacto? 21 respostas
Muita ansiedade e comparação.
Com a mais absoluta certeza tem impactado. Novamente, a dualidade, por mais que as tecnologias ajudem, também atrapalham. Eu que tenho TDAH tenho dificuldade em manter o foco nos trabalhos e atividades acadêmicas se estou utilizando alguma ferramenta de tecnologia digital.
Acho que tem aumentado minha ansiedade, ligado ao uso das redes sociais.
Acho que, às vezes, me faz se sentir meio incompetente.
Acho que ela tem me deixado mais ansiosa e impaciente.
Eu me sinto mal por usar muito o celular, mas ao mesmo tempo não achei uma forma de desgrudar das telas. Também, me comparo muito com as pessoas nas redes sociais e isso me afeta negativamente.
Não há divisão entre trabalhar, estudar e aproveitar as ferramentas. Portanto, não consigo fazer nenhuma dessas coisas plenamente.
Causa dor de cabeça, dor nos olhos, na coluna, problemas de pele, ansiedade, dentre outros fatores.
Eu tenho ansiedade, então se eu passo muitas horas na frente da tela eu sinto que só aflora os sintomas.
Sou menos sociável porque fico muito tempo online

Fonte: Dados da pesquisa.

Sentimentos de ansiedade, sintomas depressivos e de isolamento social também foram reportados por outros pesquisadores (Begum *et al*, 2022; Maras *et al*, 2015).

Por último, após perguntados sobre os impactos do tempo de tela, foi analisado se os mesmos teriam alguma atitude ou sugestão de como amenizar esses impactos em suas jornadas acadêmicas. Observa-se que 55,2% (16 pessoas) dos participantes responderam que tomam alguma atitude frente a essa realidade, entretanto 44,8% (13 pessoas) não realizam nenhuma ação para amenizar o impacto e 1 dos 30 participantes não se pronunciou diante da pergunta. Das sugestões que foram dadas destacamos atividades como ler, escrever, meditar, usar mais livros físicos, imprimir os textos, praticar alguma atividade física e desligar o celular quando estiver estudando. Curiosamente, além de controlar o uso da tela, nenhum dos respondentes mencionou o contato com a natureza, como a pesquisa de Deyo *et al* (2023) sugere.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da aplicação do questionário foi possível notar que o uso prolongado dos dispositivos tecnológicos influencia, na maior parte dos casos, de maneira negativa na vida destes estudantes de Letras - Inglês. A maioria utiliza amplamente a tecnologia, especialmente *smartphones*, notebooks e computadores, com grande parte deles passando mais de seis horas por dia, inclusive nos finais de semana. Os participantes reconhecem que o tempo de tela pode ter impactos negativos, como cansaço mental, desgaste da visão e dificuldades de concentração, além de preocupações com a saúde mental, incluindo ansiedade, comparação nas redes sociais e sensação de incompetência.

Mesmo diante de tal fato, é preciso ressaltar que apesar das influências negativas que o tempo de tela pode causar, as tecnologias são extremamente necessárias para o desenvolvimento dos estudos dentro da academia. Nesse sentido, é fundamental buscar um equilíbrio no uso das tecnologias para evitar interferências na saúde mental dos usuários.

No entanto, observa-se que uma parcela considerável dos estudantes não adota medidas para mitigar esses impactos. Isso pode ser reflexo da dificuldade em encontrar um equilíbrio entre o uso necessário da tecnologia para atividades acadêmicas e o uso excessivo que afeta a saúde física e mental.

Entre as estratégias para conter o uso excessivo das telas, algumas foram apontadas pelos estudantes e também pelos autores da revisão bibliográfica. São elas: passar mais tempo em contato com a natureza (*greentime*), monitorar conscientemente o uso estabelecendo limites diários, inclusive nos finais de semana; realizar atividades físicas para combater o sedentarismo gerado pelo tempo exposto às telas e aplicar técnicas de organização e otimização do tempo, como criar agendas de tarefas diárias e usar a técnica pomodoro. Essas estratégias são essenciais para uma abordagem mais consciente e sustentável no uso desses dispositivos.

Por fim, como perspectiva para pesquisas futuras, deixamos o questionamento do tempo de tela para além do nível superior, pensando também no Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como na Educação Infantil, pois é nessa tenra idade que os hábitos são formados.

REFERÊNCIAS

BEGUM, F; SAYED, S. A. M; ALMALKI, M; AHMED, R. M; EL-SLAMONI, A.A. **Time Spent on Digital Screen and its Impact on Health and Academic Performance of Youth**. Saudi J Nurs Health Care, 5(8): 161-166, 2022. DOI: 10.36348/sjnhc.2022.v05i08.001. Disponível em: https://www.saudijournals.com/media/articles/SJNHC_58_161-166.pdf Acesso em: 6 out. 2023.

CIRILLO, F. **The Pomodoro Technique**. Tradução: Elaine Cristina Rocha De Oliveira. 1st edition ed. [s.l: s.n.]. Acesso em: 19 de maio de 2023.

DEYO, Alexa; WALLACE, Josh; KIDWELL, K. M. **Screen time and mental health in college students: Time in nature as a protective factor**, Journal of American College Health. 2023. Department of Psychology. Syracuse University, Syracuse, New York, USA. DOI: <https://doi.org/10.1080/07448481.2022.2151843>. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36796079/#:~:text=Results%3A%20Screen%20time%20significantly%20predicted,depression%2C%20but%20not%20lower%20anxiety>. Acesso em: 4 out. 2023.

FENG Q; ZHANG Q-l; DU, Y; YE, Y-l; HE, Q-q. **Associations of Physical Activity, Screen Time with Depression, Anxiety and Sleep Quality among Chinese College Freshmen**. PLoS ONE 9(6): e100914, 2014 DOI: 10.1371/journal.pone.0100914. Disponível em: <https://journals.plos.org/plosone/article/file?id=10.1371/journal.pone.0100914&type=printable>. Acesso em: 4 out. 2023.

KIERS, A. H.; RAKOW, D. A.; PARKER, S.; DEWA, C. S. (2021). **A pilot study on the potential for formalized nature-based instruction to mitigate stress and increase social bonds in university students**. Journal of American College Health. Department of Psychiatry and Behavioral Sciences, University of California, Davis, CA, USA. DOI: <https://doi.org/10.1080/07448481.2021.1943412>. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34428390/>. Acesso em: 4 out. 2023.

MARAS, D; FLAMENT, M. F; MURRAY, M; BUCHHOLZ, A; HENDERSON, K, A; OBEID, N GOLDFIELD, G. S. **Screen time is associated with depression and anxiety in Canadian youth**. Published by Elsevier Journal Inc, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.yjmed.2015.01.029>. Disponível em: <https://www.neuroscience.md/wp-content/uploads/2015/03/Screen-time-associated-with-depression-and-anxiety-in-youth.pdf>. Acesso em: 4 out. 2023.

NEOPHYTOU, E.; MANWELL, L. A.; EIKELBOOM, R. (2019). **Effects of Excessive Screen Time on Neurodevelopment, Learning, Memory, Mental Health, and Neurodegeneration: a Scoping Review**. International Journal of Mental Health and Addiction.

OSWALD, Tassia K.; RUMBOLD, Alice R.; KEDZIOR, Sophie G. E.; MOORE, Vivienne M. **Psychological impacts of “screen time” and “green time” for children and adolescents: A systematic scoping review**. Plos One, [S. l.], 4 set. 2020. DOI <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0237725>. Disponível em: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0237725>. Acesso em: 4 out. 2023.

QUINTANA, A.C.; AFONSO, L.E. **Tecnologias na educação: há impacto no desempenho acadêmico?** Revista Universo Contábil: Blumenau. Vol. 14, n. 1, p. 07-28, jan./mar., 2018.

SANTOS, M.S.S.; RODRIGUES, I.V.A.; SANTOS, A.P.S.; SANTOS, A.P.S.; ELEUTÉRIO, N.M. **Tempo de tela, sintomas depressivos e sono: o ensino**

superior remoto na covid-19. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*. Vol.15, n. 2, p. e 9686, 2 fev. 2022.

SCHULTZ, R. Gestão da educação: inovação e mudança. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 5, p. 47–55, 2008. DOI: 10.22633/rpge.v0i5.9156. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9156>. Acesso em: 22 set. 2023.

UNITED Nations: Youth. *In: Who Are the Youth?*. [S. l.]. Disponível em: <https://www.un.org/en/global-issues/youth>. Acesso em: 9 out. 2023.

WANG, Xiao; LI, Yuexuan; FAN, Haoliang. **The associations between screen time-based sedentary behavior and depression: a systematic review and meta-analysis**. *BMC Public Health*, [S. l.], p. 1-9, 14 nov. 2019. DOI <https://doi.org/10.1186/s12889-019-7904-9>. Disponível em: <https://bmcpublichealth.biomedcentral.com/counter/pdf/10.1186/s12889-019-7904-9.pdf>. Acesso em: 9 out. 2023.

YITING, E.; YANG, J.; SHEN, Y.; QUAN, X. (2023). **Physical Activity, Screen Time, and Academic Burden: A Cross-Sectional Analysis of Health among Chinese Adolescents**. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(6), 4917. <https://doi.org/10.3390/ijerph20064917>.

A EDUCAÇÃO E A UTOPIA DO DESARMAMENTO DAS MENTES EM MOÇAMBIQUE: UMA ALTERNATIVA PARA A PAZ EFECTIVA

Alba Paulo Mate¹

Cristiano Motho Fernando Vieira²

Filipe Sungo³

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo foi desenvolvido a partir de uma reflexão que se insere no âmbito do acordo de Maputo, assinado entre o Governo e a Renamo, que versa sobre a Paz e Reconciliação Nacional. Assinado no dia 6 de Agosto de 2019, tinha como objectivo trazer a paz definitiva para Moçambique que culminou no pretérito dia 15 de Junho de 2023, em Gorongosa, com a cerimónia do encerramento da última base da Renamo, acto que marca o fim da fase de Desarmamento e Desmobilização do processo de Desarmamento, Desmobilização e Reintegração (DDR).

Sendo cíclica, esta prática de assinatura de acordos de paz, a reflexão procura discutir o papel da Educação enquanto espaço de problematização da vida social e política do país em busca de uma paz efectiva.

A educação no mundo tem sido considerada primordial para o desenvolvimento dos povos. Os países africanos têm tido o desenvolvimento educacional influenciado pelos constantes conflitos armados o que afecta, sobremaneira, o desenvolvimento destes países e Moçambique integra-se, neste contexto, como um grande exemplo da relação educação e paz.

Hobsbawm (2005) defende que o século XXI é marcado por uma complexa defesa colectiva que anuncia a urgência dos Estados ponderarem a respeito da Paz e, Moçambique, não é excepção, se não vejamos:

- 1 Doutor em Ciências da Educação e Mestre em Gestão do Desenvolvimento. Professor Auxiliar na Universidade Católica de Moçambique;
- 2 Doutorando em Ciência Política e Relações Internacionais e Mestre em Gestão do Desenvolvimento. Assistente Universitário na Universidade Católica de Moçambique.
- 3 Doutor em Ciências da Educação pela Universidade Pontifícia Salesiana, em Roma e Mestre em Bioética pela Faculdade de Bioética da Pontifícia Universidade Regina Apostolarum, em Roma. Sacerdote do Clero Diocesano da Arquidiocese da Beira em Moçambique. Professor Associado e Reitor da Universidade Católica de Moçambique.

Segundo Weimer e Bueno (2020)

A 6 de Agosto de 2019, Ossufo Momade, líder da Resistência Nacional Moçambicana (Renamo), então recém-eleito, e Filipe Nyusi, Presidente de Moçambique (2015-presente) e presidente da Frente de Libertação de Moçambique (Frelimo), assinaram o Acordo de Paz e Reconciliação de Maputo. Este acordo, o terceiro de uma série de acordos de paz desde o Acordo Geral de Paz (AGP) assinado em Roma em 1992, centra-se em três objectivos fundamentais: Desarmamento, Desmobilização e Reintegração (DDR) (p. 65).

A fórmula de DDR encontrada pelo Governo e pela Renamo é de cunho militar o que pode resultar num fracasso se não se observarem outras fórmulas mais pedagógicas e duradouras. Aliás, é preciso frisar que este acordo sucede outros acordos com a mesma finalidade, dar paz ao país. Assim, entendemos que não basta o fim da guerra das armas, sendo necessário educar para desarmar as mentes, uma fórmula mais eficaz para o alcance da paz efectiva, pois a partir dela podemos preservar valores como a ética, a moral, a cidadania, a liberdade, a tolerância, a reconciliação e a democracia.

Entendemos que educar para desarmar as mentes é condição *sine qua non* para a paz e, a paz enquanto caminho, começa a partir do momento em que o indivíduo deseja viver numa sociedade do bem, onde os valores em sociedade são tidos como os vectores para a materialização dos propósitos comuns.

A paz pode ser preservada através da educação⁴ enquanto base da formação humana que pode contribuir para uma nova consciência nacional e constituir a mola propulsora para resolver e evitar conflitos.

Portanto, é de acordo com os pressupostos acima aludidos que questionamos: que Educação Moçambique deve adoptar para desarmar as mentes? Que alternativas, por meio da educação, podem ser criadas para uma paz efectiva? Que utopias devemos promover para uma paz efectiva?

1.1. A Educação como instrumento para o desenvolvimento e manutenção da Paz

Historicamente, a educação tanto pode ser usada como meio de promoção de conflitos, como ainda, e desejavelmente, como ferramenta para a edificação da paz. A educação promove conflitos quando o acesso aos seus serviços por parte dos cidadãos se torna díspar, o que significa que para evitar tais situações, o Estado deve garantir de forma plena que o acesso à educação é inalienável e universal para todos, sem distinção de raça, sexo, género, cor, origem, etnia, etc.

Brandão (2001) entende que a educação ocorre nos sentidos restrito e

4 “A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o Mundo”. Nelson Mandela (1918-2013) foi Presidente da África do Sul e líder do movimento contra o Apartheid.

amplo. No sentido restrito, são todas as formas de educação atreladas a uma formalidade e direcionadas a uma condução em períodos de tempo de formação, ou seja, a escola. No sentido amplo, ela é tida como o próprio desenvolvimento da existência humana em sociedade.

A educação enquanto mecanismo de manutenção da paz resultou das condições históricas ocorridas nos séculos XVI e XVII e, tem as suas raízes nas reflexões filosóficas da corrente irenista⁵ de Erasmo de Roterdão e Comenius.

Todavia, é por volta do século XX que a comunidade científica inicia de forma mais proeminente a discussão da dialéctica da educação para a paz, na medida em que começam a ser desenvolvidas outras epistemologias de investigação da paz, livres das influências religiosas de cunho judaico-cristão, românticas, ou mesmo da leitura restrita da paz como antagonismo de fenómenos como a guerra e as violências (Muñoz, 2001; Jares, 2002; Galtung, 1975).

Durante o seu percurso, a educação sempre buscou novas perspectivas sociais, que segundo a Unesco (2000) visam erradicar a pobreza, reduzir a mortalidade infantil, estudar o crescimento populacional, preservar a igualdade de género, garantir a inclusão e criar condições de desenvolvimento sustentável, da paz e da democracia. É, tarefa da educação contemporânea, desenvolver uma educação que busque a paz como alternativa para o desenvolvimento da sociedade.

Para Muñoz (2001) quando se fala de educação para paz, deve-se partir do pressuposto de que este objecto científico deve guiar-se de forma transdisciplinar em cooperação com os demais saberes das múltiplas áreas de conhecimento, sejam eles sociais, políticos, económicos, culturais e tecnológicos.

Esse entendimento também encontra alicerces na agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (2015) que reflecte claramente essa visão da importância de uma resposta educacional inclusiva, equitativa e de qualidade que promove oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos e que seja promotora da edificação e manutenção da paz.

As perspectivas utópicas de desarmamento das mentes em Moçambique discutidas neste trabalho, podem levar a sociedade a reflectir sobre o pensamento de Freire (1967) sobre as opções de educação, isto é, se se pretende desarmar as mentes para que haja uma educação para a domesticação⁶ e/ou para a alienação, na qual temos o homem como objecto, ou se se pretende uma educação para a paz, na qual temos o homem como sujeito consciente das suas condições históricas e com postura de auto-reflexão e de reflexão sobre o seu tempo e o seu espaço.

5 Irenismo é uma corrente filosófica clássica dedicada ao estudo da Paz. Esta corrente glorifica a deusa da Paz (Irene) na mitologia grega.

6 Parece ser o caso de Moçambique, pois a educação não está virada para cidadania e não é emancipatória.

1.2. *A Paz Positiva e a Paz Negativa*

É impensável falar de educação como instrumento de desarmar as mentes sem discutir o quesito paz⁷ positiva e paz negativa.

Depois da independência, em 1975, Moçambique tornou-se num palco de conflitos que resultaram em três acordos que vão desde os de Roma, de cessação das hostilidades e o da paz efectiva. Ora, como explicar que todo mundo esteja a favor da paz e, em contrapartida, os conflitos e a violência continuem a avançar?

Passados mais de 40 anos, Moçambique é um exemplo de sucessivos conflitos, sobretudo nos períodos pré e pós-eleitorais o que denota que se está diante duma paz negativa. Galtung (1995) aventa que paz negativa é o simples afastamento ou ausência da guerra. Portanto, depreende-se que a paz negativa não exclui a possibilidade de ocorrência de conflitos na sociedade.

Por outro lado, a paz positiva implica uma perspectiva de cooperação mútua e educação contínua, o que significa que a mesma pode prevenir conflitos⁸. A paz positiva acaba sendo a atmosfera que constrói uma sociedade cada vez melhor na qual as diferenças comungam o mesmo espaço.

Contudo, talvez seja o momento de experimentar a paz positiva, isto é, um modelo que consiste na educação para a paz. Segundo Vinyamata (2005) “educar para a paz e a convivência não é educar para erradicar o conflito⁹, mas para desenvolver habilidades necessárias que permitam tratar os conflitos de forma não-violenta (p. 770)”.

Esse entendimento nos faz corroborar com a tese de Freire (1967) que considera que educar para a paz é uma forma de luta por uma humanização cada vez maior e melhor e que é ameaçada constantemente pela opressão.

Educar para a paz implica novas mudanças, novos processos educacionais, novos paradigmas e nova organização curricular. Por conseguinte, isso vai demandar um novo projecto político pedagógico verdadeiramente genuíno e que tem na paz positiva as utopias necessárias para construção duma sociedade cada vez mais livre e democrática.

7 Johan Galtung, sociólogo norueguês, nascido a 24 de outubro de 1930. É reconhecido como o principal fundador da disciplina de Estudos sobre Paz e Conflitos.

8 Para Finley (1988) “[...] o conflito não é apenas inevitável, é igualmente uma virtude na política democrática, porque é o conflito em conjunto com o consentimento, e não o consentimento sozinho, que evita que a democracia se desgaste, transformando-se em oligarquia”.

9 Na visão de Chauí (1989) o conflito não é entrave; é, em si, a própria construção genuína do processo democrático. Essa talvez seja uma das maiores originalidades da democracia.

1.3. Utopias para uma Paz Efetiva

Pretendemos, com esta reflexão, propor algumas utopias que a educação moçambicana precisa trilhar para alcançar a paz efetiva. O termo utopia, um termo polissêmico, é muito discutido no campo da sociedade política tendo um dos maiores autores, o filósofo Thomas Morus, no seu escrito intitulado “utopia ou a melhor forma de governo”.

Para Ngoenha (2013) em Moçambique, o que está faltar, muitas vezes, são grandes e verdadeiras utopias. É sobre essa visão de busca de utopias concebida por Ngoenha, que propomos as utopias dos valores, da liberdade e cidadania, da tolerância, da reconciliação e da democracia e democratização como sendo as linhas mestras que podem levar Moçambique, por via da educação, a alcançar uma plataforma de entendimento mais pedagógica e duradoura.

Nos posicionamos na definição de paz efetiva segundo Montessori (2004) tida como princípio prático da civilização humana e da organização social que está fundamentada na própria natureza humana. A paz não escraviza o homem, pelo contrário, exalta-o e liberta-o. Não humilha, mas torna-o consciente do seu tempo e do seu espaço. A paz é a luz que guia o homem para os homens. Portanto, paz não deve ser concebida como uma ideia a ser alcançada, mas como um *modus vivendi* gerada a partir de certas asserções que podem edificar o Estado.

1.3.1. A Utopia dos Valores

Actualmente, vive-se, em Moçambique, uma crise de valores gerada por vários factores e que afecta todos os sectores da sociedade e, a escola, enquanto espaço formal do processo educativo não é excepção. Essa afirmação é corroborada por Ngoenha (2017) quando afirma que os telejornais, telemóveis e redes sociais tornaram-se espaços de partilha dos horrores do nosso mundo. Reiteradamente enaltecemos o amor profundo pelos direitos humanos, defendemos a necessidade de sair da ditadura e da crise de valores e, em simultâneo, desprezamos profundamente os indivíduos enquanto seres humanos.

Assim, é comum assistir alunos a agredirem outros alunos nas escolas; alunos fumando e se drogando; professores e professoras relacionando-se com alunos e alunas em troca de notas; assédios; políticos e servidores públicos praticando corrupção, clientelismo e nepotismo; pais e mães vendendo seus próprios filhos, impedimento ou proibição de marchas e/ou manifestações¹⁰ pacíficas, raptos, sequestros, terrorismo, etc. O que estará a acontecer?

¹⁰ Embora as marchas e ou manifestações tenham cobertura constitucional, elas não ocorrem no seu verdadeiro sentido. Portanto, vale sublinhar que as que não são impedidas ou proibidas são aquelas de exaltação a “figuras do Partido”.

Não existe uma única asserção para essa pergunta, uma vez que a mesma remeter-nos-ia a pensar na complexidade de estudos sobre os valores, sobretudo a ética e a moral. Em outras palavras, para compreender tal facto, seria imprescindível perceber o papel que esses dois valores têm na construção do homem enquanto cidadão.

Nisso, a escola, enquanto prática educativa tem a missão de consciencializá-lo a ver a guerra, o terrorismo, o alcoolismo, o consumo de drogas, o tráfico de seres humanos, a prostituição, a corrupção, a discriminação e a xenofobia como “invalores”, isto é, males que minam o processo de desenvolvimento e de edificação do Estado.

Ngoenha (2017), entende que por vezes os homens íntegros e honestos encontram-se diante de um dilema ético e moral de difícil solução. Diante dessa afirmação, que respostas devemos dar a esse tipo de problemática? Uma das formas de dar resposta a essa problemática, encontramos em Janes (2007) que propõe educar para a paz como pressuposto duma educação a partir de - e para - determinados valores, como a paz, a justiça, a liberdade, a tolerância, a cooperação, a cidadania, a solidariedade, a empatia, a democracia, o compromisso, a autonomia pessoal e colectiva, o respeito, a inclusão, a reconciliação ao mesmo tempo que questiona os valores contrários a uma cultura de paz, como a discriminação, a intolerância, o etnocentrismo, a obediência cega, a indiferença e a ausência de solidariedade, o conformismo.

Ademais, precisa-se resgatar a educação em Platão que, para Ngoenha (2017) assenta sobre a verdade. Essa educação, segundo escreve Ngoenha (2017)

introduz uma sabedoria em que o indivíduo tem de ir buscar os fundamentos da sua acção a uma meditação profunda e à razão. Trata-se de avaliar com rigor se os valores que reclamamos aguentam um exame crítico e se as opiniões tradicionais, transmitidas pelos poetas, resistem a um exame racional (p. 35).

Portanto, a proposta da utopia dos valores coloca a perspectiva duma acção de reinvenção da educação e, de modo particular a escola enquanto laboratório para a formação de indivíduos capazes de alcançar a emancipação intelectual por meio dos valores mais nobres que um Estado hodierno e democrático deve edificar.

1.3.2. *A Utopia da Liberdade e da Cidadania*

Moçambique alcançou a sua liberdade a 25 de Junho de 1975. Essa liberdade, configurada por meio dum acordo¹¹, criou as bases para a fundação dum Estado novo. Como referem Macamo e Ngoenha (2016) um dia nos foi concedido o estatuto de seres humanos e de cidadãos através da consciencialização, contestação que mais tarde trouxe a liberdade. Essa liberdade criou possibilidades de nos organizarmos como cidadãos e, finalmente, de construirmos o nosso próprio percurso histórico de modo a desenvolver novas utopias.

Para a materialização dessas utopias, Freire (1967) convida-nos a reflectir sobre o tipo de sociedade que queremos construir. Assim, o autor entende que, “as sociedades podem ser caracterizadas como “fechadas” ou “abertas”: a primeira, rígida, intransponível ao diálogo; a segunda, aberta, predisposta ao novo. Portanto, o factor diferencial entre ambas se encontra no factor “liberdade”.

Deste modo, entende o autor, que a liberdade, enquanto prática educativa, é primordial para a integração de homens e mulheres às condições do seu tempo e a cidadania o alicerce que vai conferir discernimento para perceber os desafios que o tempo lhe impõe.

Com efeito, um dos desafios que o tempo impõe às sociedades abertas tem a ver com a tolerância e convivência cidadã que, segundo Braslavsky e Ferreira (2002) é “a habilidade para celebrar acordos e cumpri-los e, quando necessário, repará-los, a desaprovação moral e cultural de acções contrárias à lei e a aprovação moral e cultural de acções obrigatórias segundo a lei (p.18)”.

Por outro lado, há, também, o desafio da autonomia, da criticidade e do pensar certo. Nesse aspecto, Freire (1976) considera que a educação libertadora e cidadã, são as vias que possibilitarão os cidadãos a reinventar o mundo, não enquanto teoria, mas como *praxis*.

Nessa lógica, a escola é tida como a base para o povo tomar o poder (Machel, 1979) e as forças vivas da sociedade devem ser chamadas para ajudar a tornar esse desiderato alcançável de modo a consentir maior e melhor participação dos cidadãos na vida política e social na qual estão inseridos.

Portanto, preocupar-se por essa utopia não constituiria um desafio novo à educação, pois de acordo com a CRM (2018) a educação constitui direito e dever do cidadão e a mesma estaria a reforçar a consolidação da unidade nacional, a edificar uma sociedade de justiça social, a promover o desenvolvimento,

¹¹ Para Ngoenha (2011) os Estados são edificados por meio de acordos e, Moçambique, teve o seu primeiro acordo quando alcançou a emancipação do jugo colonial português. Fruto dessa emancipação, a utopia da liberdade colectiva augurou-se como imperativo nacional para que se pudessem conceber o homem novo como agente de participação da vida política e da construção do Estado novo.

a reforçar a democracia e a liberdade, a promover uma sociedade de pluralismo, tolerância e de cultura de paz.

1.3.3. A Utopia da Tolerância

O artigo 4º da Declaração de Princípios sobre a Tolerância (1995), refere que a educação para a tolerância visa contrariar as influências que levam ao medo e à exclusão do outro e deve ajudar os jovens a desenvolver sua capacidade de exercer um juízo autónomo, de realizar uma reflexão crítica e de raciocinar em termos éticos.

Hodiernamente, a educação para a tolerância consiste numa exigência de nova realidade social. Ela configura-se como um sistema genuinamente plural que compreende os sentidos político, social, económico e cultural e que exige um modo diferente e ao mesmo tempo igual de pensar, isto é, somos diferentes, mas iguais e, somos, igualmente, iguais, mas diferentes.

A Declaração de Princípios sobre a Tolerância (1995), aprovada pela Conferência Geral da UNESCO, afiança que, tolerância designa o respeito, a aceitação e o apreço da riqueza e da diversidade das culturas de nosso mundo, de nossos modos de expressão e de nossas maneiras de exprimir nossa qualidade de seres humanos.

É fomentada pelo conhecimento, a abertura de espírito, a comunicação e a liberdade de pensamento, de consciência e de crença. A tolerância é a harmonia na diferença. Não só é um dever de ordem ética; é igualmente uma necessidade política e jurídica.

Assim, a tolerância é entendida como o meio pelo qual uma sociedade plural e de valores se manifesta e encontra consensos da sua dignidade sem limitações, pois reconhece-se os direitos de todos indivíduos enquanto membros fazedores e construtores da sociedade.

Nessa perspectiva, Levinas (1993), entende que somos responsáveis pelo outro, daquele para quem sempre estamos em dívida. É o outro quem, a partir de sua dignidade, a partir da autoridade de seu rosto, nos exige reconhecimento.

Deste modo, a educação para a tolerância traduz-se por uma educação moral, do reconhecimento do outro na totalidade de sua existência. Nesse diapasão, Pinheiro (2009) afirma que a educação precisa, conjuntamente à tolerância, ensinar o respeito, pois “sem saber respeitar é impossível tolerar a diferença” (p. 117).

Na mesma senda, Bobbio (2011) afirma que a tolerância é a habilidade essencial para a convivência pacífica. O mesmo autor vai mais fundo ao afirmar que:

o núcleo da ideia de tolerância é o reconhecimento do igual direito a conviver que se reconhece a doutrinas opostas, e portanto do direito ao erro, pelo menos ao erro cometido em boa-fé. A exigência da tolerância nasce no momento em que se toma consciência da irredutibilidade das opiniões e da necessidade de encontrar um *modus vivendi* entre elas (Bobbio, 2011, p.153).

Nesse prisma, devemos conceber a tolerância como um comportamento a ser ensinado através da educação que, segundo a Unesco (1995) “é o meio mais eficaz de prevenir a intolerância” (p. 210) de tal modo que seja possível construir uma paz efectiva.

Portanto, cabe a educação promover a formação necessária para o desenvolvimento harmonioso das capacidades reflexivas, críticas e ético-morais, de modo que favoreça a compreensão, a tolerância, o amor e a amizade entre os diversos grupos que compõem a sociedade.

Ademais, é importante que se ponha em prática na sociedade moçambicana o que está estabelecido na Declaração dos Princípios sobre a Tolerância da UNESCO (1995): o papel do Estado nesta empreitada (Art. 2º), as dimensões sociais a que correspondem o exercício da tolerância (Art. 3º), a função da Educação na construção dos valores referentes a esta temática (Art. 4º), a reafirmação do compromisso de agir, por parte de todos (Art. 5º), bem como a celebração da efeméride “16 de Novembro como o Dia Internacional da Tolerância” (Art. 6º).

1.3.4. A Utopia da Reconciliação

Nos últimos 30 anos, Moçambique passou por uma reconciliação questionável, pois rubricou três processos de reconciliação que vão desde a governação do Presidente Joaquim Chissano¹², Armando Guebuza¹³ e Filipe Nyusi¹⁴.

As experiências de reconciliação trazidas até então parece não terem sido eficazes, quiçá pela forma como as mesmas foram construídas e estruturadas.

Provavelmente, o país optou pela reconciliação de Villa-Vicencio (2004) que defende que reconciliação é “um acordo para fazer cessar as mortes entre as partes” (p. 6) e de Crocker (2000) que vê a reconciliação como um acto simples de coexistir, ou seja, de coexistência entre os antigos inimigos que cumprem uma lei para não se matarem uns aos outros.

Como resultado, assistiu-se nos últimos 30 anos discursos políticos de reconciliação proferidos até por figuras que talvez desconhecassem o real

12 4 de Outubro de 1992 (Acordo Geral de PAZ “AGP” assinado por Joaquim Chissano e o falecido Presidente da Renamo Afonso Dhlakama);

13 5 de Setembro de 2014 (Acordo de Cessação das Hostilidades “ACH”, assinado por Armando Guebuza e o falecido Presidente da Renamo Afonso Dhlakama);

14 6 de Agosto de 2018 (Acordo de Paz Definitiva “APD” cujo pano de fundo é o Desarmamento, Desmobilização e Reintegração “DDR”, assinado por Filipe Nyusi e Ossufo Momade).

significado da palavra reconciliação. A reconciliação enquanto mero discurso político mina o processo de desenvolvimento da sociedade e, para contrapor esse panorama, era e continua sendo importante, mais do que discurso político, optar-se por acções e atitudes políticas, sociais e culturais mais estruturantes e que levem a sociedade a voar da escuridão em direcção a luz.

Contudo, entendemos que a reconciliação que Moçambique deveria abraçar é a de Brounéus (2008) que vê como sendo “um processo social que implica o reconhecimento mútuo do sofrimento passado e a transformação de atitudes e comportamentos destrutivos em relações construtivas para uma paz sustentável (p. 294)” e a de Hamber & Kelly (2009) que entendem que a reconciliação é o processo de

lidar com relações conflituosas e fracturadas, [que] tem geralmente cinco vertentes interligadas: (1) criação de uma visão comum de uma sociedade interdependente e justa; (2) reconhecimento do passado e lidar com ele, (3) construção de relações positivas, (4) significativas mudanças culturais e de atitude, (5) substanciais mudanças sociais, económicas e políticas (Hamber & Kelly, 2009, 291-292).

Depreende-se que, optando pelas reconciliações dos últimos autores acima, o país reconciliar-se-ia pela via do atributo, isto é, a reconciliação seria aceitação, amizade, amor, perdão, confiança, justiça, empatia, verdade e, nesses termos, parece não ter sido esse o desiderato que se conquistou nos últimos anos, pois ainda é visível a intolerância, a exclusão, a perseguição, a inimizade, a mágoa, a desconfiança, a injustiça que vão minando o processo de construção de paz efectiva e de desenvolvimento.

Organizar um processo de reconciliação nacional, é, segundo Ngoenha (2017) solucionar não só os problemas actuais, mas antecipar todos os focos dos nossos conflitos; é, sobretudo, inscrever no quadro jurídico e constitucional novas formas de deontologia e de práxis política: o diálogo e a participação aberta de todos os cidadãos.

Moçambique, ainda não edificou a escola como base para ultrapassar as diferenças e isso pode ter precipitado para que os conflitos se mantivessem até então. É preciso frisar que, a escola educa os cidadãos a ter uma conduta com princípios e atitudes que fornecem critérios racionais para a *praxis* na sociedade.

Portanto, a utopia da reconciliação vê a educação como uma alternativa de superação dos males cometidos no passado e, a escola, tem um papel extremamente preponderante. É através da utopia da reconciliação que a educação demanda a participação dos cidadãos para um destino social e consciente, donde são (re)produzidos princípios, atitudes, valores e crenças genuínas de reconciliação para uma sociedade sã e harmoniosa.

1.3.5. *A Utopia da Democracia e da Democratização*

A democracia enquanto conquista resultou dum processo de discórdia entre moçambicanos que durou cerca de 16 anos. Entretanto, essa conquista parece estar longe de ser efectiva na medida em que a mesma não está sendo acompanhada pela democratização. Vale frisar que existe uma simbiose entre democracia e democratização, ou seja, não pode existir democracia sem democratização e democratização sem democracia.

Moçambique alojou desde 1992 um modelo democrático que, segundo Bobbio (1986) consiste num simples método eleitoral de selecção dum elite que controla um eleitorado passivo e apático. Logo, o entendimento generalizado que se pode ter sobre a democracia em Moçambique, é a de que a mesma está confinada ao âmbito puramente político - eleitoral.

Todavia, este modelo pode não ser convincente para construção dum verdadeiro Estado de direito e democrático na medida em que a democracia pressupõe a possibilidade de inclusão e participação de todos os membros da sociedade em todos os processos decisórios que dizem respeito à sua vida quotidiana, seja em casa, na comunidade, na escola, local de trabalho, etc., e não apenas a um mero acto político.

A democracia enquanto vontade popular diz respeito também ao âmbito social, económico e cultural, o que significa que é preciso olhar para ela como sinónimo de emancipação humana, aspiração de liberdade, desejo de autogoverno e de auto-organização popular (Santos e Avritzer, 2003).

Ao olharmos para essa democracia, não se deve olvidar que a educação tem e terá um papel relevante, pois a escola é e deve ser a primeira instituição a ser democratizada¹⁵. Nessa senda, Teixeira (1997) corrobora que só existirá democracia no dia em que se montar a máquina que prepara as democracias e, essa máquina é a escola pública.

Assim, depreende-se do exposto acima que é impensável democratizar o poder judicial, legislativo e executivo sem antes democratizar a instituição que estimula o povo a participar do seu processo de emersão na vida pública (Gadotti, 1996).

Ademais,

15 Em Pedagogia da Esperança afiança estar “convencido da importância” e da “urgência” da democratização da escola pública (Freire, 1997, p. 23).

é preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate. O gosto do respeito à coisa pública que entre nós vem sendo tratada como coisa privada, mas como coisa privada que se despreza (Freire, 1997, p. 89).

Com efeito, é inadiável democratizar a escola enquanto *praxis* que pode ajudar a sociedade a dar respostas plausíveis não só sobre as utopias aqui reflectidas, mas também sobre fenómenos como a corrupção, clientelismo, nepotismo, desigualdade, desemprego, injustiça, insegurança, terrorismo e tantos outros males que minam o processo de desenvolvimento. Portanto, as propostas discutidas nesta pesquisa em forma de utopias visam reinventar a sociedade moçambicana, por meio da educação, de modo a tornar a escola num espaço aberto para a formação de cidadãos capazes de planificar e executar os seus projectos de vida de forma democrática.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desarmar as mentes através de utopias educativas que levem a uma paz efectiva é criar as bases para erguer um país livre de exclusão, discriminação, desigualdades e comprometido com a formação integral dos cidadãos. Compreender esse facto significa perceber que a educação, actualmente, tem novos desafios e que precisam de ser reflectidos para que se edifique a paz efectiva.

A sociedade moçambicana é heterogénea e precisa conceber novas utopias que respeitem a diversidade para dar resposta a uma sociedade tradicionalmente pautada pela exclusão. Para tal, deve-se reinventar a estrutura educacional de modo que ela permita que se formem cidadãos com novas atitudes utópicas, ou seja, cidadãos mais conscientes, emancipados e democratas. Há necessidade de formar o homem novo para que ele possa responder as intemporalidades das sociedades hodiernas, ou seja, somos diferentes, mas iguais e somos iguais, mas diferentes.

Portanto, deve-se assumir um novo contrato social baseado nas asserções das utopias dos valores, da liberdade e cidadania, da tolerância, da reconciliação e da democracia e democratização como ferramentas indispensáveis para transformar a sociedade. Assumir essas asserções utópicas é dar resposta a provocação lançada por Ngoenha que entende que o que falta em Moçambique são utopias e, mais do que isso, é dar resposta aos vários problemas que enfermam a sociedade moçambicana que nos últimos anos se viu e se vê mergulhada em vários conflitos.

A terminar, precisamos reflectir se a actual constituição da república responde aos desafios actuais da educação ou se a mesma carece duma reflexão. Acha-se pertinente colocar essa reflexão na medida em que a CRM (2018) determina que a educação constitui direito e dever do cidadão. Ora, o entendimento de alguns autores, como é o caso de António (2014) é de que ao determinar nos termos tais, a maioria dos cidadãos encontram-se na impossibilidade de usufruir deste direito constitucional, uma vez que é no mesmo cidadão que recai o dever de garantir à sua concretização. *Quid juris?*

Referências Bibliográficas

- ANTÓNIO, E. Reforma do Estado e Direito à Educação Básica em Moçambique (1987-2007). Dissertação de mestrado não publicada na Universidade de São Paulo. (2014). Acessado em 22.06.2023. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29032017-131853/pt-br.php>.
- BOBBIO, N. O Futuro da Democracia. São Paulo: Paz e Terra. (1986).
- BOBBIO, N. Elogio da serenidade e outros escritos morais. (2ª Ed.). São Paulo: Editora Unesp. (2011).
- BRANDÃO, C. O que é educação. São Paulo: Brasiliense. (2001).
- BRASLAVSKY, C & FERREIRA, J. Aprender a viver juntos: educação para a integração na diversidade. Brasília, DF: UNESCO: IBE: SESI: UnB. (2002).
- BROUNÉUS, K. Truth-telling as talking cure? Insecurity and retraumatization in the Rwandan Gacaca Courts. *Security Dialogue*. 39 (1), 55-76. (2008).
- CHAUÍ, M. Cultuar ou Cultivar: cultura, socialismo e democracia. *Teoria e Debate*, nº 8, Out./Nov./Dez. (1989).
- Constituição da República de Moçambique, de 12 de Junho de 2018.
- FINLEY, M. Democracia antiga e moderna. Rio de Janeiro: Graal. (1988).
- FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (1967).
- FREIRE, P. Pedagogia da Esperança. Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo, Paz e Terra. (1997).
- GADOTTI, M. A Voz do Biógrafo Brasileiro: A Prática à Altura do Sonho. In Gadotti, M. (Org.). Paulo Freire: Uma Bibliografia. São Paulo: Cortes. (1996).
- GALTUNG, J. Institutionalized conflict resolution: a theoretical paradigm. *Journal of Peace Research*, v. 2, n. 4, p. 348-397. (1965). Acessado em 25 de Junho de 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/002234336500200404>
- GALTUNG, J. Peace by peaceful means. London, Sage. (1995).
- HAMBER, B. & KELLY, G. Beyond coexistence: towards a working definition

- of reconciliation. In: J. R. Quinn (ed.). *Reconciliation(s): Transitional Justice in Postconflict Societies*. Montreal: McGill-Queen's University Press. (2009). pp. 286-310.
- JARES, X. *Educar para a paz em tempos difíceis*. São Paulo: Palas Athena. (2007).
- LEVINAS, E. *Humanismo del outro hombre*. Madrid: Caparrós. (1993).
- MACAMO, E.; e NGOENHA S. *Moçambique como lugar de interrogação: a modernidade em Elísio Macamo e Severino Ngoenha*. African Minds. África do Sul: Cape Town. (2016).
- MONTESSORI, M. *A Educação e a Paz*. Papirus Editora: Brasil. (2004).
- MUÑOZ, F. *La paz imperfecta*. In: López Matinez, M. et al. (Orgs.). *Enciclopédia de paz y conflictos: L-Z*. Granada: Editorial Universidad de Granada. (2001).
- NGOENHA, S. Severino Elias Ngoenha (depoimento, 2011). Rio de Janeiro, CPDOC/FGV; LAU/IFCS/UFRJ; ISCTE/IUL; IIAM. (2013) 47 pp.
- NGOENHA, S. *Resistir a Abadon*. Moçambique, Maputo: Paulinas Editora. (2017).
- ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (2015). *Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável*. Consultado em 24.06.2023. Disponível em: <<https://goo.gl/jcFMVC>>.
- PINHEIRO, C. *Desenvolvimento do caráter moral e tolerância em Rawls e Höffe*. *Ethic@*. Florianópolis. (2009). vol. 8, n. 3.
- SANTOS, B. e AVRITZER, L. *Para ampliar o cânone democrático*. In: Santos, B. (org.). *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. (2003).
- TEIXEIRA, A. *Educação para a democracia: introdução à administração educacional*. (2ª Ed.). Rio de Janeiro: Editora UFRJ. (1997).
- UNESCO. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Declaração de princípios sobre a tolerância*. Consultado em: 23.06.2023. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/paz/dec95.htm>.
- VINYAMATA, E. (Org.). *Aprender a partir do conflito: conflitolgia e educação*. Porto Alegre: Artmed. (2005).

REFLEXÕES CRÍTICAS PARA UM CURRÍCULO BASEADO EM METODOLOGIAS ATIVAS

Thiago Jovane Nascimento¹

Benta Cristina Souza²

Weslei Cristiano da Silva³

1. INTRODUÇÃO

Todo sujeito tem direito à aprendizagem, a qual é uma proposição para o exercício da cidadania. A constituição brasileira de 1988 é subsidiada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, ao legitimar a educação como um direito de todos, reiterando no artigo 205 que é dever do Estado e da família a garantia à educação, em colaboração com a sociedade. Paradoxalmente, ao lado do inquestionável o direito à educação, existem diversas questões. Entre elas, as mais contundentes são: O que ensinar? Como ensinar? Respondê-las não é tarefa simples, pois são interrogações que perpassam o currículo e as metodologias de ensino e aprendizagem, temas centrais deste artigo.

Na perspectiva de Bourdieu (1999), o objeto de pesquisa só pode ser construído estando em função de uma problemática teórica, a qual permite subordiná-lo a uma interrogação sistemática. Por isso, o primeiro capítulo partirá do seguinte questionamento: o que são metodologias ativas? Nesse capítulo também será historicizada a noção de aprendizagem ativa. Para conceituar o termo metodologias

-
- 1 Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade do Vale do Itajaí (2011). Pós-graduado em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Já atuou como professor das redes estadual e particular de ensino, trabalhando com as séries finais do Ensino Fundamental e com o Ensino Médio, lecionando literatura, gramática, produção de texto e inglês. Também lecionou na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Já trabalhou como revisor de textos. Atualmente é professor efetivo na Prefeitura Municipal de Itajaí e professor de ensino superior na Unisul e na Unisociesc. Mestre em Educação pelo Instituto Federal Catarinense (IFC), em 2022.
 - 2 Graduada em História (2010) e Especialista em Inovação na Educação (2021) pela Universidade do Vale do Itajaí. Docente Efetiva da Rede Pública Municipal de Navegantes (SC).
 - 3 Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estácio de Sá (2022), graduação em LETRAS-LIBRAS pela Faculdade do Grupo UNIASSELVI (2022) e graduação em Segurança No Trabalho pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2014). Especialista em metodologia de ensino da neuropsicopedagogia, educação especial e inclusiva pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Atualmente é professor educação especial bilíngue - Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina e professor educação especial - Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina.

ativas, partimos do referencial teórico de Moran (2015; 2018; 2019). Após analisá-las, caracterizando-as em um cenário amplo, serão apuradas as possíveis causas do crescente interesse nas metodologias ativas na contemporaneidade.

No segundo capítulo, será feito um resgate histórico das teorias curriculares à luz de Silva (2017). Serão identificadas as características que uma organização curricular baseada nas metodologias ativas pode ter (particularmente o PBL; Problem-Based Learning), a partir dos tipos de currículo postulados por Bernstein (1990; 1977) e Anastasiou (2005). Depois de considerar criticamente as transformações curriculares (tempo, espaço, avaliação, relação entre professor e aluno, além da divisão ou integração das áreas do conhecimento), serão apresentadas as prováveis dificuldades de implantação das metodologias ativas. Após uma reflexão sobre as técnicas de ensino e as possibilidades de contradições, pretende-se contribuir para um panorama geral da educação a introdução das metodologias ativas nos currículos.

Este artigo é oriundo de uma pesquisa bibliográfica, estabelecida a partir de teorias curriculares e metodologias ativas. Para isso, tomamos como conceitos centrais a perspectiva de Bernstein (1990), que considera a transmissão do conhecimento por três sistemas de mensagem: currículo, pedagogia e avaliação. Neste sentido, o primeiro sistema vai dizer qual é o conhecimento válido socialmente; o segundo ocupa-se da forma de transmissão do conhecimento, ao passo que a avaliação é a realização do conhecimento. Segundo o mesmo autor, as relações sociais que ocasionam a reprodução cultural estão presentes na pedagogia, ou seja, na transmissão do conhecimento. A partir desse referencial teórico, este artigo pretende analisar as metodologias ativas considerando-as como uma pedagogia, com inevitáveis implicações no currículo e nas relações de ensino e aprendizagem.

2. METODOLOGIAS ATIVAS: QUANDO A APRENDIZAGEM NÃO FOI ATIVA? UM BALANÇO CRÍTICO RETROSPECTIVO

Contemporaneamente, vêm ganhando destaque nos meios educacionais as metodologias ativas, as quais primeiramente foram desenvolvidas e aplicadas no ensino superior e, aos poucos, vêm ganhando os demais níveis de ensino (Moran, 2018). No geral, essas metodologias emergem como possível solução para as contradições educacionais, como escola e tecnologia, pedagogia bancária e pedagogia progressista, conhecimento escolar e conhecimento da realidade. Muitas vezes, são apresentadas como uma “fórmula mágica”, uma panaceia. Contudo, tais metodologias trazem implicações profundas para as relações de ensino e aprendizagem, especialmente no currículo, que devem ser consideradas criticamente.

Neste panorama, é preciso repensar a organização curricular para a implantação das metodologias ativas, as quais precisam de uma reflexão crítica ao

serem adotadas, a fim de fazer com que os educandos, para além do mero desenvolvimento de habilidades e competências, tenham uma visão crítica da própria realidade, podendo atuar socialmente como cidadão consciente. Do contrário, a acriticidade do currículo tradicional pode ser transplantada para um novo currículo delineado a partir de metodologias ativas. De acordo com Veloso (2020), as metodologias prestam-se ao desenvolvimento de competências e habilidades no educando, colocando-o como agente ativo do próprio conhecimento. De acordo com a autora, “Sabe-se que a maior dificuldade na construção de uma aprendizagem significativa é a utilização de propostas metodológicas adequadas, já que a maioria dos professores têm uma formação pelo sistema tradicional, baseado em aulas expositivas.” (VELOSO, 2020, p. 12). Tal visão corrobora o que mencionamos anteriormente, de serem as metodologias ativas opostas ao ensino tradicional, não dialógico e centrado no professor.

Ao atrelarem o tema metodologias ativas diretamente à ideia de inovação pedagógica, FILATRO e CAVALCANTI (2018), cunharam o termo metodologias inov-ativas, o qual constitui “[...] um guarda-chuva de conceitos e estratégias que abrangem abordagens inovadoras baseadas na gestão do tempo e na economia da atenção, no design instrucional centrado no ser humano e na capacidade computacional de análise e simulação. (FILATRO e CAVALCANTI, 2018, p. 16). Ao apresentarem as metodologias ativas como uma solução metodológica para a educação a distância, presencial e corporativa, as autoras cotejam as origens de tais metodologias, que provêm de campos do conhecimento diversificados, como a pedagogia e a psicologia cognitiva. Em uma perspectiva pouco crítica, sem discutir a ideia de currículo, encarando tais metodologias quase como receitas pedagógicas infalíveis, as autoras afirmam que “[...] essas metodologias se ajustam como uma luva às demandas contemporâneas por uma educação inovadora. (FILATRO e CAVALCANTI, 2018, p. 19)

Diante do exposto, cabe contemplar a seguinte questão: o que são metodologias ativas?

De uma forma bastante objetiva, Moran (2019) conceitua o termo metodologias ativas como um conjunto de estratégias de ensino focadas na participação efetiva dos educandos no processo de ensino e aprendizagem. Desta maneira, postula-se que a aprendizagem aconteça de uma forma versátil e interligada, fazendo sentido na realidade do educando. Em uma busca preliminar por produções acadêmicas sobre as metodologias ativas em algumas bases de dados (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, **Scielo** e **Periodicos.capes**) foi possível constatar que se trata de um tema relativamente recente nas pesquisas em educação. As publicações mais antigas sobre o tema datam de 2012. As Metodologias Ativas relacionadas ao Ensino Fundamental possuem trabalhos a partir do ano de 2016.

No entanto, o termo “aprendizagem ativa” (action learning) foi usado pela primeira vez na década de 1930 pelo professor britânico Reginald William Revans (1998) para nominar uma metodologia focada na solução de problemas e na reflexão sobre o processo, algo parecido com PBL. No ano de 1938, o pedagogo norte-americano John Dewey (1959) sinalizava para o “aprender fazendo”, destacando o caráter prático do conhecimento, que é construído pelo próprio educando. Também na primeira metade do século XX, o cientista suíço Jean Piaget (2010) já indicava para a pouca eficácia da transmissão do conhecimento, enfatizando que a aprendizagem se dá por descoberta, de uma forma ativa, e conhecimentos que não façam sentido cognitivamente não serão assimilados. Assim, o professor tem que despertar a curiosidade do educando, para que este venha a aprender. Além dos teóricos citados, podemos encontrar embasamento de que o educando aprende de forma ativa, a partir de um contexto que lhe é significativo, em outros estudiosos: Rogers (1973), Freinet (1975), Ausubel (1980) e Vygotsky (1998).

Contemporaneamente, as pesquisas sobre o cérebro, em neurociência e na psicologia cognitiva, confirmam que a aprendizagem não pressupõe um sujeito passivo, que recebe informações; consoante Ribeiro (2008) a aprendizagem é resultado da construção de conhecimentos. Sendo assim, é redundante o termo “aprendizagem ativa”, já que a palavra aprendizagem é um processo essencialmente ativo. Nessa perspectiva, a expressão “metodologias ativas” evidencia os processos de ensino que consideram o educando como protagonista da própria aprendizagem. Sendo a aprendizagem sobretudo ativa, logo o sujeito que aprende também é ativo no processo. Apesar de não ser novidade a concepção de que a aprendizagem é ativa, por que hodiernamente as metodologias ativas vêm ganhando visibilidade nos espaços educacionais?

Uma das possíveis causas da escalada do interesse nas metodologias ativas pode estar ancorada nas políticas educacionais. Desde a constituição brasileira, os documentos norteadores da educação fazem referência implícita a uma “nova ordem mundial”, oriunda da globalização: novas formas de ordenação econômica, a reconfiguração do Estado e a revolução possibilitada pelas tecnologias da informação e da comunicação. É nesta perspectiva que o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 10.172/2001, ao tratar da formação docente afirma: “[...] a formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos da sociedade moderna”. (PNE, 2001, p. 64). De acordo com essa lógica, é possível perceber que há uma valorização da formação continuada como estratégia de qualificação profissional face às exigências da sociedade do conhecimento e/ou sociedade da informação. A BNCC, como já

citamos, preconiza competências e habilidades no campo das TICs, considerando o educando como ser ativo. Neste cenário, emergem as metodologias ativas, como uma possível forma de transposição didática dos documentos oficiais para a prática em sala de aula. A seguir, analisaremos criticamente algumas das possíveis implicações no currículo referentes à implantação de metodologias ativas.

3. QUEBRANDO A RIGIDEZ COM VISTAS À FLEXIBILIZAÇÃO: POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES CURRICULARES ORIUNDAS DA IMPLANTAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS

Quando se delinea alguma mudança nos processos de ensino e aprendizagem, dificilmente a alteração pode ser implantada ignorando-se uma mudança curricular. Isso porque o currículo perpassa as relações entre professor, educando e conhecimento. O que ensinar? Como selecionar o que se ensina? Qual a melhor forma de construir o conhecimento? Tais questões, entre outras, encontram-se profundamente atreladas ao currículo. Segundo Moran (2015), as metodologias ativas propõem uma mudança de paradigma, horizontalizando a relação entre professor e aluno, colocando este último como centro do processo e corresponsável pela própria aprendizagem. Nesta nova relação, a forma de avaliar continua a mesma? A rígida separação entre áreas de saber, muito evidente na educação tradicional com fortes reflexos na escola contemporânea, permanece? A forma de aproveitamento do tempo e de espaço mantém-se intacta?

É evidente que o termo metodologias ativas é genérico, pois abarca diversas técnicas e métodos de ensino que podem requerer mudanças curriculares de forma mais ou menos intensas. Para tanto, faz-se necessário refletir sobre as técnicas de ensino e as teorias curriculares. A respeito das técnicas de ensino, Veiga (2006) traz uma importante reflexão: “Se as técnicas têm esse caráter instrumental, pode-se afirmar que elas encontram sua razão de ser no serviço que prestam. No entanto, conhecê-las teoricamente não garante o seu sucesso.” (VEIGA, 2006, p. 25)

Nessa perspectiva, um currículo centrado em metodologias ativas não obtém sucesso se não for colocado em prática, pois apenas a teoria não é suficiente. Além disso, é necessário que se tenham claro os objetivos educacionais, pois as técnicas não têm um fim em si mesmas. A mesma autora assim ressalta esta ideia: “Enfatizando: toda técnica é tecida e envolvida por determinados ideais educativos. Não é a técnica que define o ideal educativo, mas o contrário.” (VEIGA, 2006, p. 26) Então, é possível fazer uma aula expositiva tradicional ou pelo método da problematização. É possível levar os alunos ao laboratório de informática e apenas orientá-los a copiar trechos de um determinado assunto. Um currículo apenas baseado em técnicas ou metodologias, sem ter claro

um ideal educativo pode ser ineficaz para uma aprendizagem significativa. A mera inclusão da tecnologia nos processos educativos não é certeza de inovação. Assim, inicialmente é necessário entender o próprio currículo, suas origens, contradições e conceitos.

O currículo aparece pela primeira vez como objeto de estudo nos Estados Unidos, na década de 1920. Isso foi resultado da ampliação do sistema educacional, que por sua vez foi impulsionado pela industrialização e pelos movimentos migratórios. Em 1918, Bobbitt publica o livro “The Curriculum”, no qual o currículo “é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos.” (SILVA, 2017, p. 12). Dessarte, há uma grande influência positivista nesta concepção de currículo, que se baseia no modo de produção fordista. Bobbitt, o primeiro teórico sobre o currículo, era extremamente conservador e acreditava que a escola deveria funcionar como uma fábrica. A palavra-chave era ‘eficiência’, a qual era conseguida através da organização. Esta primeira concepção de currículo foi amplamente adotada e divulgada, e é na qual se baseiam profundamente os currículos contemporâneos.

Sendo assim, é muito importante ter claro os objetivos do currículo, o que se quer com ele, para implantar novas pedagogias, como as metodologias ativas. De acordo com o Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, a palavra currículo vem do latim, *curriculum*, que na origem significa ‘ato de correr’; ‘atalho, corte’. Portanto, é preciso considerar que sujeitos vão ‘correr’ por esse ‘atalho’, que é o currículo, em busca de algo, e tais sujeitos serão modificados ao longo do percurso. Lembrando sempre que o currículo não está livre das relações de poder.

Tomando a perspectiva de Silva (2017), é possível dividir a história do currículo em três grandes períodos: as teorias tradicionais (não críticas, ligadas à educação bancária, predominantes na primeira metade do século XX), as teorias críticas (surgidas na década de 1960, de base marxista) e as teorias pós-críticas (ligadas aos estudos multiculturais, de certa forma são uma continuidade às teorias críticas, porém com enfoques variados).

Feito o resgate histórico, é necessário perceber os tipos de currículo, a especificidade de cada um. Afinal, há currículos aos quais as metodologias ativas adaptam-se mais facilmente do que a outros. Na perspectiva de Bernstein (1977), existem dois tipos de currículo: de coleção e o integrado. O primeiro, com rígida separação entre disciplinas e a centralidade no professor, é o mais comum; segundo o sociólogo britânico, o segundo tipo de currículo é menos comum. Neste, no currículo integrado, as várias áreas do saber estão subordinadas a uma ideia central. Não há hierarquia e a interdisciplinaridade é a base. Domingos (1986) também explicita esta visão de Bernstein: “[...] os vários conteúdos estão subordinados a uma ideia central que, reduzindo o isolamento entre eles, os agrega num

todo mais amplo.” (DOMINGOS, 1986, p. 153). Assim, um currículo integrado também pressupõe uma avaliação diferenciada. Na perspectiva de Cunha (1996), “a avaliação adquirirá cada vez mais uma dimensão valorativa, integradora e emancipatória. Deverão ser adotados múltiplos critérios de avaliação para favorecer e valorizar as diferentes possibilidades do aluno.” (CUNHA, 1996, p. 22)

Sob esse prisma, Anastasiou (2005), também divide os currículos em dois: o currículo tradicional, que é aquele organizado de maneira fragmentada, com vistas à especialização, e o currículo globalizante, que é estabelecido a partir da parceria entre professor e educando. Centrado nas necessidades educacionais deste último, na visão da autora o currículo globalizante seria transdisciplinar, que é a integração de todas as disciplinas, rompendo definitivamente com a fragmentação do conhecimento, mobilizando as disciplinas em torno de uma problemática.

Ao analisar a condição curricular das escolas que utilizam as metodologias ativas, Moran (2019), considera que elas se encontram em diferentes níveis: enquanto algumas escolas utilizam as metodologias ativas ocasionalmente, a partir de iniciativas isoladas de professores e gestores, outras escolas trabalham de forma integrada e sistemática. Há um terceiro grupo de escolas, entretanto, que é redesenhado pelas metodologias ativas, refazendo os próprios currículos. Nesse sentido, um currículo globalizante/integrado tendo por base as metodologias ativas precisam de alteração no espaço físico, como salienta Moran (2019), “[...] para que sejam mais atraentes, flexíveis e conectados e, também, os digitais, para que utilizem todo o potencial da experimentação, personalização e colaboração com tecnologias móveis e redes sociais.” (MORAN, 2019, p. 15)

Apesar da pouca aplicação nas escolas, o currículo globalizante/integrado centrado na problematização encontra considerável fundamentação teórica. No rol das teorias curriculares críticas, Paulo Freire, José Carlos Libâneo e Demerval Saviani visam uma educação crítica baseada nos princípios histórico-sociais, tomando por ideário educativo a transformação da realidade. Popper (1975) assevera que os educandos devem estudar a partir de problemas, não conteúdos, pois é através de questões que a realidade se manifesta. Este autor (1997) também diz que todo o ensino deveria estimular o aluno ao pensamento crítico. Sendo assim, comungamos da ideia de Apple (1997), de que um currículo globalizante/integrado, organizado em blocos temáticos a partir de problematizações, seria “um currículo democrático que convida os jovens a abandonarem o papel passivo de consumidores do conhecimento e a assumirem o papel activo de ‘construtores de significados’.” (APPLE, 1997, p. 41).

No entanto, cabe notabilizar que o currículo não é neutro tampouco isento influências externas. Mesmo o currículo globalizante/integrado, em que as relações são democráticas e horizontais, compartilhamos da visão de Bernstein

(1990), de que o sujeito é perpassado por diversas vozes, as quais possuem variadas intensidades de influência e não podem ser desconsideradas na construção dos processos pedagógicos:

Pode ser conveniente considerar brevemente a relação entre ‘voz’ e suas ‘subvozes’. No caso da escola, a ‘voz’ dominante é dada pela categoria ‘relação professor e aluno’, mas o aluno pode estar sujeito a regras distributivas que regulam as subvozes (gênero, raça, capacidade etc). (BERNSTEIN, 1990, p. 46)

Assim, constatando as particularidades das subvozes é possível construir um currículo personalizado, contemplando as particularidades dos educandos. Dentre as metodologias ativas que mais contribuíram para a reorganização dos currículos, o PBL se destaca. Essa metodologia tem como fundamento o princípio de Dewey: aprender fazendo. Gemignani (2012) elenca os passos para o PBL: “Após análise inicial do problema, os estudantes definem seus objetivos de aprendizagem e buscam as informações necessárias para abordá-lo. Após, discutem o que encontraram e compartilham o que aprenderam.” (GEMIGNANI, 2012, p. 13)

De acordo com Anastasiou (2005), “há currículos totalmente organizados em torno da resolução de situações problemáticas (PBL).” (ANASTASIOU, 2005, p. 86). As vantagens nos processos pedagógicos de um currículo globalizante/integrado com foco no PBL são relevantes. SEVERINO (1998) assim se manifesta quanto às características curriculares do PBL:

Destacariamos, em especial, aquelas decorrentes da relação pedagógica, cujo foco principal centra-se no aluno e não no docente, e o forte envolvimento com a realidade e o ambiente clínico que ele preconiza. Tais características são consonantes com a concepção de conhecimento como construção de relações significativas (construtivismo), cujo êxito na educação de adultos tem sido comprovado nas mais diferentes situações e campos do conhecimento em que foi aplicada. (SEVERINO, 1998, p. 47)

Nesse enfoque, o conhecimento é construído; não se trata de algo pronto. O PBL, então, está ancorado na tese epistemológica do construtivismo, postulada por Jean Piaget. Em contraste com a educação de adultos, todavia, o autor chama a atenção para o fato de que o uso do PBL na educação básica é controverso entre os pesquisadores. Tais contradições, por extensão, aplicam-se às metodologias ativas em geral. Há custos diferenciados, é necessário horário estendido de planejamento para os professores, bem como a integração e interação maior entre os mesmos. Como o currículo é construído em conjunto, não vem pronto, a predisposição dos educandos é fundamental nos processos pedagógicos. Professores precisam de formação diferenciada para essa nova organização curricular. Nessa educação pautada em um currículo flexível, estruturado em blocos temáticos a partir de questionamentos, a avaliação também precisa ser

diferenciada. Referente às dificuldades de implantação de um currículo baseado em metodologias ativas, Araujo e Mazur (2013) salientam:

Tornar o aluno um agente ativo, (co)responsável pelo processo de ensino e aprendizagem é algo mais fácil de defender do que colocar em prática, principalmente quando o professor está à frente de uma classe numerosa, com alunos pouco interessados, sempre assombrado pelo fantasma da evasão. (ARAUJO; MAZUR, 2013, p. 3).

Como o currículo flexível não é totalmente previsível no que tange às experiências pedagógicas, requer alto envolvimento por parte dos educandos, em interação com o professor. Outro entrave para a implantação de currículos globalizantes/integrados em torno das metodologias ativas são os documentos oficiais, em especial a BNCC. Esta preconiza a autonomia das redes de ensino para se organizarem no sentido de compor o currículo, entretanto 80% dos currículos serão compostos por conteúdos comuns e obrigatórios. Ao prescrever o desenvolvimento de habilidades e competências dentro de cada disciplina, detalhadamente, a BNCC colabora para a fragmentação do conhecimento e o isolamento das áreas do saber em um currículo tradicional e fortemente classificado nos termos de Bernstein, distanciando-se da transdisciplinaridade e do conhecimento construído a partir de problemáticas oriundas da realidade do educando.

Por fim, a mudança curricular, a qual é necessária para a implantação das metodologias ativas, não é um processo superficial. Segundo Anastasiou (2005), “alterar a estrutura curricular não é algo simples, pois exige uma série de transformações essenciais” (ANASTASIOU, 2005, p. 54). Em síntese, as condições que a autora elenca para alterar o currículo são: profissionalização docente continuada; reorganização do tempo e das ações; aprofundamento vertical; visão processual das possíveis frustrações oriundas da flexibilização do currículo; leitura da realidade para compor a dúvida intelectual dentro dos quadros das diversas disciplinas; e o estudo das conexões, relações, construção de leis e princípios, que vão além da sala de aula.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que as metodologias ativas devem vir acompanhadas de reflexão crítica e de mudanças curriculares, sendo que este, o currículo, precisa ter claro que tipo de educação vai oferecer visando ao sujeito que pretende formar. Questionar o conhecimento socialmente válido e vislumbrar o sujeito que se pretende formar, cidadão crítico e consciente. Portanto, o currículo deve ir além do mero treino de habilidades e competências.

Assim, a incorporação de metodologias ativas, como uma “receita”, meras técnicas aleatórias sem reflexões críticas, alterações, adaptações, pode trazer um

novo tecnicismo à educação brasileira. Na década de 1970, houve no Brasil uma acentuada tendência ao tecnicismo. Nas palavras de Veiga (2006), “[...] os anos 70 assistiram a uma hipertrofia solidificada da dimensão técnica no campo pedagógico-escolar, e durante esse período era constrangedor não ser tecnicista” (VEIGA, 2006, p. 21). O ideário pedagógico dissolveu-se, e “modismos” invadiram as salas de aula, perdendo-se o foco de que tipo de sujeito pretendia-se formar.

Assim, é preciso ter uma visão clara das metodologias ativas, as quais não têm um fim em si mesmas, pois constituem um artifício para a aprendizagem. Ao privilegiar as metodologias em detrimento do conteúdo sem uma visão crítica do currículo, corre-se o risco de um novo tecnicismo na educação. A este respeito Veiga (2006), ao analisar a fase tecnicista da educação brasileira, assim se posiciona:

Portanto, sendo a técnica supervalorizada no âmbito do tecnicismo, acabou dimensionando o ensino numa perspectiva alienante: certos elementos componentes do processo pedagógico passaram a ser subordinados à dimensão técnica; a relação pedagógica torna-se descentrada do que a constrói fundamentalmente, isto é, o professor e o aluno. A técnica de ensino, nesse âmbito, deixa de ser um elemento interposto entre ambos com uma função mediadora, e acaba, no mínimo, substituindo o lugar do professor, se não de fato, pelo menos simbolicamente. Dessa forma, em se tornando o componente principal, a técnica de ensino ocupa o pedestal do processo pedagógico e subjuga a todos, professores e alunos, e a tudo que compõe tal processo. (VEIGA, 2006, p. 19)

Assim, ao encarar as metodologias ativas apenas como um consumo de técnicas, corre-se o risco de desconsiderar os demais constituintes dos processos pedagógicos, em uma perspectiva acrítica do currículo, o que pode levar a uma nova onda tecnicista na educação brasileira. Por isso, com as reflexões realizadas neste artigo, defendeu-se a ideia democrática de um currículo, o qual se constitui em parceria entre professores e educandos em uma perspectiva globalizante/integrada, a partir de problematizações em blocos temáticos. Ao adotar as metodologias ativas como pedagogia inovadora, a escola também precisa construir o educando ativo na aprendizagem e na construção do currículo. Por esse ângulo, Fernandes (2020) destaca:

[...] inovar pedagogicamente no desenvolvimento de currículos, políticas e práticas exige tanto a dialogicidade entre os envolvidos nos processos educativos e formativos quanto a problematização da realidade por meio de metodologias que têm a pesquisa como um dos princípios fundantes da formação. (FERNANDES, 2020, p. 1683)

Nessa perspectiva, um currículo democrático pressupõe o diálogo entre os sujeitos, a pesquisa e a problematização da realidade como pontos de partida para a construção do conhecimento. Assim, este trabalho priorizou os conceitos

de metodologias ativas a partir de Moran. As teorias curriculares foram analisadas à luz de Silva, sendo que os conceitos e características de um currículo baseado em metodologias ativas foram propostos a partir de Bernstein e Anastasiou.

Como uma possível síntese das nossas reflexões, reconhecemos a indissociabilidade entre escola e sociedade, sendo as metodologias ativas oriundas de um contexto histórico, cultural e social, a partir de uma quarta revolução industrial e da necessidade de um novo perfil de trabalhador para o modo de produção capitalista. Vislumbramos que a concepção ativa de aprendizagem não é recente, constituindo uma redundância a expressão “aprendizagem ativa”. Por fim, ao analisarmos as concepções de currículo, chegamos à necessidade de um currículo globalizante/integrado, democrático, construído em conjunto e ao mesmo tempo flexível, para a implantação das metodologias ativas. As transformações nos currículos e nos processos pedagógicos precisam ser feitas de forma e consciente, a partir de uma visão crítica de Educação, sem perder de vista o ideário pedagógico. Afinal, que sujeito pretendemos formar?

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; ALVES, Leonir Passate. (orgs.) **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville, SC: Univille, 2005.
- APPLE, Michael Whitman; BEANE, James A. (orgs.) **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.
- ARAUJO, Ives Solano; MAZUR, Eric. **Instrução pelos colegas e ensino sob medida: uma proposta para o engajamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de Física**. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 30, n. 2, p. 362-384, ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view>. Acesso em: 7 ago. 2020.
- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**. Petrópolis: Vozes, 1990.
- BERNSTEIN, Basil. **Class, codes and Control**, Vol. III: Towards a theory of educational transmissions. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1977.
- BOURDIEU, Pierre. **A Profissão Sociólogo: preliminares epistemológicas**. 3. ed. trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 10.172 de 09 de Janeiro de 2001**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2001.

- CUNHA, Maria Isabel da; LEITE, Denise Balarine Cavalheiro. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade**. Campinas: Papirus, 1996.
- DEWEY, John. **Vida e Educação**. São Paulo: Nacional, 1959.
- DOMINGOS, Ana Maria. **A teoria de Bernstein em sociologia da educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.
- FERNANDES, Sônia Regina de Souza; SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da. Trabalho docente e inovação pedagógica no contexto dos institutos federais: a experiência da formação continuada por meio da aprendizagem baseada em problemas e da metodologia da problematização. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 2, p. 1669-1684, ago. 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp2.13838>. Acesso em: 25 ago. 2020.
- FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina Costa. **Metodologias inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo, Saraiva: 2018.
- GEMIGNANI, Elizabeth Yu Me Yut. **Formação de professores e metodologias ativas de ensinoaprendizagem: ensinar para a compreensão**. Fronteiras da Educação, Recife, v. 1, n. 2, 2012. Disponível em: <http://www.fronteirasdaeducacao.org/index.php/fronteiras/article>. Acesso em: 19 ago. 2023.
- MORAN, José. **Metodologias ativas de bolso: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda**. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.
- MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Coleção Mídias Contemporâneas. 2015. Disponível em <http://www.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads>. Acesso: 20 ago. 2023.
- MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda. In: MORAN, José; BACICH, Lilian (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. 10. ed. São Paulo: Editora Forense Universitária, 2010.
- POPPER, Karl. **A lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Cultrix, 1997.
- POPPER, Karl. **Conhecimento Objetivo**. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1975.
- REVANS, Reginald William. **ABC of action learning**. London: Lemos and Crane, 1998.
- RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo. Aprendizagem baseada em problemas (PBL) na educação em engenharia. **Revista de Ensino de Engenharia**, v. 27, n. 2, p. 23-32, 2008. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication>. Acesso em: 12 ago. 2023.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. **Currículo paralelo em Medicina, experiência clínica e PBL: uma luz no fim do túnel? Interface-comunicação, saúde, edu-**

cação/ Fundação UNI Botucatu/Unesp, v. 2. N. 3, Botucatu: Fundação UNI, 1998. Disponível em: <https://interface.org.br/wp-content/uploads/2015/01/v-2-n-3-ago-f>. Acesso em: 18 ago. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed.; 9. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Técnicas de ensino: Por que não?** 17. ed. Campinas: Papyrus, 2006.

VELOSO, Cynara Silde Mesquita. **Metodologias Ativas no Processo de Ensino do Curso de Direito:** Relatos de Experiências. São Paulo: Jhmizuno Editora, 2020.

AS HISTÓRIAS E CULTURAS INDÍGENAS E AFRO-BRASILEIRA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS HUMANAS DO ENSINO MÉDIO

Edvânia Vieira da Silva¹

INTRODUÇÃO

O Brasil possui como uma de suas características sua diversidade, desde a fauna e a flora até os povos que o constituem. Para a constituição do povo brasileiro houve a contribuição de inúmeros povos, podendo citar como o tripé principal os europeus, africanos e indígenas. Todavia, até os dias de hoje existe uma enorme discrepância entre a importância que é dada para cada um deles.

No século XIX, a História passou a ganhar notoriedade na Europa, adquirindo assim um caráter científico. Neste período o modo de se “construir” a História seguia o paradigma tradicional, que se preocupava apenas com a história oficial que dizia respeito essencialmente a história política, os grandes acontecimentos, os grandes heróis, políticos, militares etc. Outros tipos de histórias eram marginalizadas como se não possuíssem importância. Em relação a História brasileira, apenas os grandes acontecimentos, que possuíam no centro principalmente a figura do europeu, eram ditas como importantes. Os indígenas e africanos ficavam relegados ao esquecimento, sendo citados apenas nos estudos do período colonial como sujeitos passivos e escravizados.

A historiografia tradicional foi e ainda é predominante na nossa sociedade. Essas visões estigmatizadas e preconceituosas de diversos grupos foram disseminadas em todos os âmbitos e uma das principais disseminadoras delas é a escola. As disciplinas ligadas a área de Ciências Humanas, especialmente a disciplina de História, são as que mais contribuíram para a difusão dessas visões, possuindo como importante instrumento auxiliar nesse processo o Livro Didático.

A partir do exposto, o nosso estudo tem como objetivo analisar como estão sendo trabalhadas as histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas nos Livros Didáticos do Ensino Médio. A escolha do tema se justifica no fato de que mesmo com o desenvolvimento do modo de como fazer história, a ampliação

1 Graduada em Pedagogia, pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) e, Mestranda em Educação, Linguagens e Tecnologias (PPG-IELT), pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). E-mail: edvaniaagps@hotmail.com.

dos campos de interesses, o foco em grupos marginalizados, a criação de leis e políticas reparativas, aparentam não serem suficientes para reparar os estigmas criados e disseminados sobre esses grupos. Optamos por analisar o Livro Didático por ele ser uma importante ferramenta didática presente nas nossas escolas. Devido a sua distribuição gratuita aos alunos e professores, ele se torna uma solução a carência de recursos que infelizmente ocorrem em muitos casos nas escolas, especialmente públicas.

O livro analisado está contemplado no Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) do ano de 2021, corresponde ao volume 5 da coleção *Moderna Plus* da Editora Moderna, referente as áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas destinado ao Ensino Médio.

Para uma melhor compreensão, separamos o texto em algumas partes. Primeiro, abordaremos sobre o que de fato é o Livro Didático e qual a sua importância. Posteriormente, apresentamos um breve histórico sobre o Livro Didático no Brasil e um pouco de como a História era construída no decorrer dos anos. Por fim, trazemos a análise do Livro Didático escolhido e as considerações finais.

LIVRO DIDÁTICO: UM IMPORTANTE INSTRUMENTO DIDÁTICO

Mesmo com o desenvolvimento avançado da tecnologia, o livro didático permanece sendo o principal material didático utilizado em todo o país, especialmente em escolas públicas, pois, devido a sua distribuição gratuita aos alunos e professores, ele se torna uma solução a carência de recursos que infelizmente ocorrem em muitos casos nas nossas escolas. Consentindo com esse pensamento Ananias e Bettini (2009, p. 2) argumentam que devido a problemas de cunho social, político e econômico que acabam influenciando a Educação brasileira, a adoção do livro didático ocorre por iniciativa governamental visando a superação desses problemas e deficiências no ensino.

Segundo Munakata (2016, p. 121) muitos autores definem o livro didático como qualquer livro, seja ele impresso em papel, gravado em mídia eletrônica ou em qualquer outro suporte, que é produzido abertamente para ser utilizado na escola com fins didáticos. Franco (1982, p. 23) seguindo a mesma linha de pensamento, apresenta os livros didáticos como instrumentos destinados a instruir, exercendo um papel de coadjuvante do professor em uma determinada área de conhecimento. A autora ainda ressalta que os livros didáticos muitas vezes são os únicos livros com os quais interagem a maioria da população em idade escolar. De acordo com pesquisas do Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais, 70% dos livros presentes em casas de alunos, principalmente de classes menos favorecidas economicamente, são livros didáticos e que o afastamento da vida escolar implica um decréscimo notável na regularidade de leitura. (Franco, 1982, p. 22).

Para Puelles Benítez (1997, p. 47) o livro didático pode ser considerado como uma ferramenta de trabalho de caráter pedagógico e didático, sendo útil para a transmissão de conhecimentos e para a formação da personalidade. E além de ser um instrumento para fins educacionais, não podemos esquecer que o livro didático é também um objeto cultural, “especializados e manufaturados, com vocação de mercado; ou seja, o livro escolar tem sido um produto comercial em estreita ligação com o mundo editorial e com leis econômicas que o regem” (Puelles Benítez, 1997, p. 47, tradução nossa).

Na sociedade capitalista tudo é convertido em mercadoria, até mesmo os homens e sua força de trabalho, sendo assim com o livro didático não seria diferente, como já destacamos com Puelles Benítez (1997). O livro didático é antes de tudo um objeto produzido para o mercado que visa o lucro segundo os procedimentos da indústria cultural. Ele é uma mercadoria destinada a um tipo específico de mercado, sendo este a escola, conseqüentemente deve-se sempre estar adequando a seu mercado específico como as demais mercadorias. (Munakata, 2012, p. 185).

De acordo com Munakata (2003, p. 1) até os anos 1980 as investigações sobre os livros didáticos eram um verdadeiro tabu. Muito se ocorria devido os livros didáticos, como já foi exposto, fazerem parte da indústria cultural e serem considerados instrumentos de reprodução ideológica. Como ressalta Marx & Engels “As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante” (Marx & Engels, 2007, p. 47). Os livros de fato podem reproduzir a ideologia dominante, mas da mesma forma, ao contrário, podem servir de veículos para a conscientização e reflexão dos problemas da realidade social.

BREVE HISTÓRICO SOBRE O LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

Desde a antiguidade se ensinava por meio de textos. Com o desenvolver da humanidade esses textos foram evoluindo até se tornarem os livros que conhecemos hoje. Passando desde a época em que eram copiados manualmente nos mosteiros, onde eram voltados a guardar e ocultar os saberes, sendo acessíveis apenas aos especialistas religiosos, até a era gutenberguiana que produzia livros para leitura e divulgação mediante a compra. (Munakata, 2012, p. 57).

Munakata (2012, p. 58) ressalta que a partir no século XIII, antes mesmo da invenção da imprensa gutenberguiana, houve uma modalidade de livros manuscritos que possuía uma estreita ligação com a expansão das universidades, que pode ser considerado como o rudimento do que hoje entendemos como livro didático. Para o autor o livro didático desde seus primórdios sempre obteve

relevância na economia livresca mesmo que em muitos casos de forma mascarada nas estatísticas. Sacristán (1995, p. 84) afirma que em 1992, 16,98% dos livros publicados na Espanha são livros de ensino e educação e, nos Estados Unidos, 30% dos livros vendidos são livros didáticos. De acordo com Munakata (2012) no Brasil, os livros didáticos também se destacavam bastante,

[...] segundo os dados da Câmara Brasileira do Livro para 2009, produziram-se no Brasil 386.367.136 exemplares de livros (incluindo primeira edição e reedições), dos quais 183.723.605 exemplares (47,55%) correspondiam a 19.721 títulos de obras didáticas da Educação Básica. No mesmo ano, do total de 371 milhões de exemplares vendidos, os livros didáticos corresponderam a 207 milhões de exemplares (55,79%); para o faturamento total de quase 3,38 bilhões de reais, o livro didático contribuiu com mais da metade (1,73 bilhões de reais). (Câmara Brasileira do Livro, 2010 apud Munakata, 2012, p. 59).

Aprofundando na questão do livro didático no Brasil, realizando uma breve retrospectiva, em meados da década de 1930, mais especificamente em 1938, foram criadas as primeiras políticas sobre o livro didático no Brasil, instituindo a Comissão Nacional do Livro Didático que visava aumentar e legitimar a produção de livros em todo país. (Ananias; Bettini, 2009, p. 4). Em 1945, por meio do Decreto nº 8.460, de 26 de dezembro de 1945, é consolidada a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, onde se deixa a cargo do professor a escolha dos livros que serão utilizados na escola.

Art. 5º Os poderes públicos não poderão determinar a obrigatoriedade de adoção de um só livro ou de certos e determinados livros para cada grau ou ramo de ensino nem estabelecer preferência entre os livros didáticos de uso autorizado, sendo livre aos professores de ensino primário, secundário, normal e profissional a escolha de livros para uso dos alunos, uma vez que constem da relação oficial das obras de uso autorizado (Brasil, 1945).

Segundo Ananias e Bettini (2009, p. 5) por volta dos anos 1960, o Ministério da Educação (MEC) juntamente com a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), estabeleceram convênios para direcionar verbas para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros durante um período de três anos, que ocasionalmente continuou depois de um tempo. Em 1970, o convênio entre os dois órgãos encerrou-se, levando o Governo a criar um fundo para a efetivação de verbas para os livros escolares, sendo este o Fundo do Livro Didático. Em 1976, cria-se a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) “que responde nesse momento como executor do Programa do Livro Didático em escolas públicas somente, devido a poucos recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)” (Ananias; Bettini, 2009, p. 5).

Na década de 80, a FENAME é substituída pelo Fundo de Assistência ao Estudante (FAE). Em 1985, por meio do Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, foi instituído o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), programa pelo qual “o governo compra os livros solicitados pelos professores para serem distribuídos a todos os alunos das escolas públicas” (Munakata, 2012, p. 61). No decreto foi apresentando o Governo Federal como principal executor do PNLD e a reutilização dos livros didáticos para progressiva constituição dos bancos de livros didáticos e estimular o seu uso e conservação. (Brasil, 1985).

Art. 4º. A execução do Programa Nacional do Livro Didático competirá ao Ministério da Educação, através da Fundação de Assistência ao Estudante - FAE, que deverá atuar em articulação com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Territórios, e com órgãos municipais de ensino, além de associações comunitárias.

Parágrafo único. A execução prevista neste artigo compreenderá a seleção final, a aquisição e a distribuição do livro didático às escolas da rede pública de ensino de 1º Grau, bem, como atividades de acompanhamento e controle do Programa (Brasil, 1985).

No ano de 1992, devido às limitações no orçamento, os livros didáticos passaram a ser restringidos apenas até a 4ª série do Ensino Fundamental (que atualmente corresponde ao 5º ano). Somente em 1995, a distribuição universal dos livros didáticos do Ensino Fundamental voltou a acontecer gradativamente, após o retorno de mais investimentos para a educação. “Em 1995, são contempladas as disciplinas de matemática e língua portuguesa. Em 1996, a de ciências e, em 1997, as de geografia e história” (Portal do FNDE).

Em 1996, é iniciado o processo de avaliação dos livros inscritos para o PNLD. Os livros inscritos passam por uma avaliação pedagógica realizada por especialistas, onde apenas os livros que receberem o parecer favorável podem ser escolhidos pelos professores. Os critérios de avaliação vão desde erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo. (Portal do FNDE). A execução do PNLD ocorre por meio de algumas etapas. Primeiro a União publica o edital produzido pelo MEC/FNDE, tornando-se público aos editores o processo de inscrição, avaliação e seleção de obras. Posteriormente ocorre a inscrição das editoras que pretendem ter suas obras incluídas no PNLD. Após a inscrição acontece a avaliação pelos especialistas que ocasionará na elaboração do Guia de Livros Didáticos, documento que orientará no processo de escolha dos livros pelos professores. Com a escolha realizada pelos professores, o FNDE faz negociações com a editoras para aquisição e distribuição das obras. Conforme os livros didáticos são utilizados nas escolas eles passam por um acompanhamento, monitoramento e avaliação realizados por órgãos ligados ao MEC. (Silva, 2015, p. 16-17).

De acordo Munakata (2012, p.62) após o estabelecimento da avaliação dos livros por especialistas, não é impossível dizer que esse processo tenha incentivado muitas obras a serem produzidas não diretamente para os professores e alunos, mas sim para os avaliadores das obras e de forma a adequar-se cada vez mais as exigências do governo, que se materializam nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nas demais determinações explícitas no edital de cada PNLD.

Em relação ao processo de escolha dos livros pelos professores, há um certo descontentamento da forma como se ocorre essa escolha. Muitos professores apresentam diversas reclamações, como por exemplo, o fato de a escola direcionar pouco tempo para a escolha e está ser realizada por meio das resenhas dos avaliadores presentes nos Guias de Livros Didáticos. Os docentes argumentam que é com o livro em mãos, folheando-o, que se é possível perceber se o livro funciona ou não nas salas de aula. (Munakata, 2012, p. 62).

Mesmo com o PNLD sendo criado em 1985, este era responsável pelos livros do Ensino Fundamental, sem a inclusão do Ensino Médio, permanecendo em uma posição secundária no bojo das políticas educacionais brasileiras. O Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLD/EM) foi instituído pelo MEC por meio da resolução nº 38, de 25 de outubro de 2003, com o objetivo de ampliar as ações voltadas a distribuição de material didático aos alunos da educação básica das escolas públicas de todo país.

O PNLD/EM passou a ser executado de forma gradativa a partir do ano de 2004. Inicialmente foi distribuído livros de Língua Portuguesa e Matemática para alunos do 1º ano do Ensino Médio, das regiões Norte e Nordeste. “A partir de 2005, o Governo Federal se propôs a ampliar a aquisição e distribuição de livros didáticos para o ensino médio, incluindo, gradativamente, a cobertura de todos os alunos dos demais estados da federação, como também as demais séries e disciplinas que compõem o currículo do ensino médio” (Silva, 2015, p. 11). Nos anos de 2007, 2008 e 2009, o programa ampliou-se incluindo obras referentes as disciplinas de História, Geografia, Física e Química. Atualmente o programa voltado ao Ensino Médio é executado juntamente com o PNLD das outras etapas, sendo normatizado pelo Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010 e pela Resolução MEC/FNDE nº 42, de 28 de agosto de 2012, que definem a execução do PNLD para a educação básica. (Silva, 2015, p. 10).

A CONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA AO LONGO DOS ANOS

No dia 9 de janeiro de 2003, no primeiro Governo Lula, foi decretada a Lei nº 10.639, que alterava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A referida lei acrescentava três artigos para incluir no currículo oficial da rede de ensino da educação básica a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (Brasil, 2003).

Além de estabelecer a obrigatoriedade da temática, também foi estabelecido no calendário escolar o dia 20 de novembro para se comemorar o Dia da Consciência Negra.

A motivação que culminou na necessidade de uma lei que trouxesse a obrigatoriedade de se trabalhar sobre a História e a Cultura Afro-Brasileira nas escolas, decorre do fato de que por muito tempo os africanos, juntamente com os indígenas, foram invisibilizados como se não tivessem nenhuma contribuição na construção do nosso país, como se fossem sujeitos a-históricos e sem cultura.

Segundo Burke (1992, p. 10) o paradigma historiográfico tradicional só se preocupava com a história oficial, que dizia respeito essencialmente a história política. Outros tipos de história, como a história da arte, da ciência etc., mesmo que não fossem totalmente excluídas eram marginalizadas, não sendo consideradas interesse dos “verdadeiros” historiadores. Por seu enfoque a história política, a historiografia tradicional oferece uma visão de cima “no sentido de que tem sempre se concentrado nos grandes feitos dos grandes homens, estadistas, generais ou ocasionalmente eclesiásticos. Ao resto da humanidade foi destinado um papel secundário no drama da história” (Burke, 1992, p. 12).

A produção histórica brasileira, assim como a de outros países, não se afastava do paradigma tradicional, focando na história política, na história militar, nos grandes acontecimentos, nos grandes heróis etc. No Brasil, o maior responsável pela construção da identidade brasileira foi o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), sendo considerada a mais antiga e tradicional

entidade de fomento à pesquisa e preservação histórico-geográfica e cultural do país. (Kaczmarek; Plá Sandini, 2010, p. 105).

De acordo com Real (2013, p. 33) durante o século XIX, a História adquiriu um caráter científico na Europa, conquistando espaços dentro das universidades. Todavia no Brasil durante este período, o *locus* da produção historiográfica era restrito e vinculado a um grupo elitista e seletivo. “E é este grupo de intelectuais, ligados ao poder político dirigente, que proporá discussões acerca da questão nacional”. Após a implementação do Estado Nacional, surge a tarefa para os intelectuais e políticos de delinear um perfil para a nação brasileira visando assegurar uma identidade própria. A criação do IHGB, em 1938, representa essa tentativa de criar uma identidade. A leitura da história realizada pelo Instituto é marcada por uma tradição de civilização e progresso muito ligada as ideias iluministas. A civilização para eles se personificava “na figura do homem branco, versus a bárbarie, representada pelo elemento indígena e, principalmente, na figura do negro, trazido do continente africano, tido como um empecilho ao processo de civilização implementado pelos europeus no Brasil” (Real, 2013, p. 34).

Por muito tempo, boa parte das decisões e postulados tomados pelo IHGB foram utilizados na educação brasileira. A história e cultura dos grupos que fugiam do padrão civilizado estabelecido pelo Instituto eram relegados ao esquecimento ou depreciados. Os indígenas e negros, por exemplo, somente eram citados no período da colonização e como sujeitos passivos que não possuíam contribuição alguma.

Com o passar dos anos, o universo historiográfico se expandiu em uma velocidade surpreendente. A história nacional, que dominava no século XIX, passou a ter que competir com a história mundial e regional para obter atenção. Até mesmo a história política dividia-se em múltiplas correntes. Cada vez mais novos campos iam surgindo, necessitando de uma orientação e dessa necessidade “surge” a nova história. (Burke, 1992, p. 8-9).

Burke (1992, p. 11) argumenta que definir o que seria a nova história seria algo extremamente complexo, sendo possível apenas descrevê-la vagamente como história total ou história estrutural. A nova história seria um paradigma escrito como uma reação deliberada contra o modelo tradicional. A nova história ao contrário da tradicional, passou-se a interessar por toda a atividade humana e não apenas dos grandes políticos ou grandes heróis, mas de todos os homens.

Nos últimos trinta anos nos deparamos com várias histórias notáveis de tópicos que anteriormente não se havia pensado possuírem uma história, como, por exemplo, a infância, a morte, a loucura, o clima [...] O que era previamente considerado imutável é agora encarado como uma “construção cultural”, sujeita a variações, tanto no tempo quanto no espaço (Burke, 1992, p. 11).

Outro diferencial que a nova história traz é em relação aos documentos. Le Goff (1990, p. 537) ressalta que a história tradicional era toda baseada em documentos e o equivalente a um documento nesse período era apenas o texto escrito, como as leis, os registros oficiais emanados pelo governo etc., registros esses que em geral expressavam o ponto de vista oficial daqueles que estavam no comando. (Burke, 1992, p. 13). Com a revolução “trazida” pela nova história, passou-se a considerar outros tipos de fontes. “Onde faltam os monumentos escritos, deve a história demandar às línguas mortas os seus segredos... Deve escrutar as fábulas, os mitos, os sonhos da imaginação... Onde o homem passou, onde deixou qualquer marca da sua vida e da sua inteligência, aí está a história”. (Coulanges apud Le Goff, 1990, p. 540).

Com a diversificação dos documentos, a expansão de novos campos de pesquisas e o interesse pela história de todos, os grupos que possuíam sua história e cultura invisibilizadas, como os negros, indígenas, mulheres, classe trabalhadora etc., começaram a receber mais atenção e conseqüentemente mais investigações. Com esse maior aprofundamento, os movimentos sociais que defendem esses grupos, passaram a ter um melhor arcabouço teórico para defender suas pautas, realizando múltiplas conquistas. Especificando aqui o movimento negro, que por meio de muita luta conseguiu conquistar a já citada Lei nº 10.639, correspondente a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas, lei esta que posteriormente foi alterada pela Lei nº 11.645 de março de 2008, que acrescenta a obrigatoriedade da temática Indígena.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (Brasil, 2008).

Mesmo com inúmeras conquistas, com uma maior atenção a história desses grupos que no passado foram relegados, a historiografia tradicional ainda possui uma força notável na escola e principalmente nos Livros Didáticos, que muitas vezes é a única fonte que o professor tem para trabalhar aquela temática.

ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO

Moraes e Campos (2018, p. 19) no ano de 2018, realizaram um estudo sobre o ensino da História e Cultura afro-brasileira e indígena no Brasil. Segundo as autoras, mesmo com leis trazendo o dever de se trabalhar essas temáticas na escola, é possível perceber que essa obrigatoriedade ainda não refletiu o bastante para o rompimento de alguns paradigmas excludentes e discriminatórios, devido muitas vezes, a forma genérica e superficial que esses assuntos são tratados nos programas de ensino e nos materiais didáticos, especialmente o livro didático.

Munakata (2007, p. 137) argumenta que o livro consolida os saberes, reafirma tradições, determina simbolicamente as representações de mundo e da sociedade, podendo até ocultar conflitos intelectuais, sociais e morais. Por esses motivos, os livros didáticos são importantes instrumentos para se investigar como determinados conteúdos estão sendo ensinados e aplicados no contexto escolar.

Levando em consideração essas e outras questões, para compreender como estão sendo trabalhadas as histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas nos livros didáticos do Ensino Médio, analisamos um livro contemplado no PNLD 2021. Vale destacar que o livro analisado possui um caráter interdisciplinar, algo que se tornou bastante comum em várias coleções de livros didáticos, após a aprovação da BNCC e do Novo Ensino Médio. Ele engloba diversas disciplinas da área de Ciências Humanas, como História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Portanto, não se trata de averiguar como essas temáticas estão sendo abordadas somente na disciplina de História, mas também, nas demais disciplinas da área.

O livro se trata do volume 5 da coleção Moderna Plus da Editora Moderna, referente as áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Cada livro da coleção foca em um campo específico, como por exemplo, a natureza em transformação; globalização, emancipação e cidadania, entre outros. O exemplar que analisamos especificamente, possui enfoque na sociedade, política e cultura, que está bem mais relacionado ao objetivo que pretendemos atingir.

A obra destinada aos professores possui 252 páginas, onde boa parte delas vão abordar questões de habilidades e competências da BNCC; sobre o funcionamento do Novo Ensino Médio e dicas de como o professor pode trabalhar cada capítulo. O livro destinado aos alunos possui 158 páginas, divididas em seis capítulos, denominados: Capítulo 1 - Cultura: uma trajetória humana; Capítulo 2 - Indivíduo, sociedade e cultura; Capítulo 3 - Migrações, sociedades multiculturais e dinâmicas populacionais; Capítulo 4 - Brasil: diversidade cultural; Capítulo 5 - Formação da nação brasileira: da independência à Primeira República e Capítulo 6 - Brasil republicano e ditaduras na América Latina.

O livro em si possui uma abordagem bastante interessante. Os Capítulos que mais merecem nossa atenção são o 4, 5 e 6, que são referentes exclusivamente

a História do Brasil. No Capítulo 4, é trabalhado a diversidade cultural do Brasil, realçando a contribuição de múltiplos povos, em especial os indígenas, os africanos e afrodescendentes e europeus. Entretanto, também é destacado que a composição da identidade brasileira é fruto de um violento processo histórico que suprimiu e negou a cultura e identificação étnica de muitos povos que foram escravizados, principalmente os indígenas e africanos. (Braick et al., 2020, p. 86).

Outro ponto relevante trazido é referente a luta de movimentos de resistência para preservação de histórias, valores e culturas de múltiplos grupos.

Diante da repressão, povos e etnias subjugados organizaram movimentos de resistência com o objetivo de preservar a sua cultura e os seus valores, transformando o Brasil em uma nação etnicamente diversa e multicultural. Embora mantenha apenas uma língua oficial, o país conserva a riqueza das culturas originais, da fusão entre elas e de outras que a elas se somaram (Braick et al., 2020, p. 86).

É de suma importância o livro destacar sobre a resistência desses grupos, pois, por muito tempo a História tradicional os tratava apenas como sujeitos passivos que aceitavam as imposições sem luta. A obra ainda destaca que com o passar dos anos, o número de pessoas que se identificam como negros ou pardos aumentou consideravelmente, muito influenciado pela valorização das lutas e resistências negras.

Aprofundando melhor na temática indígena, eles apontam que atualmente existem mais de 270 línguas e dialetos indígenas falados no Brasil, a maioria derivando dos dois principais troncos linguísticos: o Tupi e o Macro-jê. O capítulo ainda traz outras questões bastantes importantes como a enorme diversidade cultural existente entre os múltiplos povos indígenas; sobre as terras indígenas e os conflitos existentes por sua posse, apontando o garimpo e as explorações madeireiras ilegais como principais motivos. A contribuição da tecnologia para a divulgação e valorização da cultura indígena também é um ponto discutido na obra.

Apesar do extermínio de mais de mil grupos indígenas no Brasil desde a colonização, muitas comunidades têm conseguido preservar a sua cultura. O uso de tecnologia, entre outros benefícios, tem contribuído para a divulgação da história, das tradições e das lutas pelos seus direitos, bem como tem possibilitado o contato entre comunidades que possuem o mesmo tronco linguístico, favorecendo a preservação das línguas e dos dialetos nativos. As juventudes indígenas têm mobilizado e protagonizado cada vez mais produções literárias, audiovisuais e cinematográficas, difundindo as visões políticas, ambientais e culturais que são partilhadas por suas etnias (Braick et al., 2020, p. 89).

Em relação aos africanos é destacado que a África era caracterizada por enormes riquezas e diversidades culturais, com a presença de muitos povos, reinos impérios, cidades populosas, grandes portos, além de um considerável desenvolvimento

técnico e do uso da escrita em algumas sociedades. Sobre a escravidão no Brasil, se afastando do paradigma tradicional que apresentava os negros como escravizados passivos, eles reforçam sobre as lutas e resistências, onde muitas vezes os quilombos eram sua forma de representar sua conquista de autonomia.

Se aproximando mais da atualidade, são trazidas diversas questões importantes como os movimentos afro-brasileiros, o racismo, o racismo institucional, o mito da democracia racial, a miscigenação, a dificuldade de negros se ascenderem economicamente, a desigualdade salarial existente entre brancos e negros e as Políticas de ações afirmativas.

Os Capítulos 5 e 6, falam exclusivamente da formação da nação brasileira, da Independência à República. Mesmo abordando os grandes acontecimentos políticos do Brasil, diferente do paradigma historiográfico tradicional que só citava os grandes heróis, políticos e militares, o livro também destaca os indígenas e afro-brasileiros como participantes desses acontecimentos, destacam múltiplas rebeliões e revoltas realizadas por estes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após anos considerando apenas a história política, os grandes acontecimentos e as histórias dos heróis como verdadeira história, é inegável que houve inúmeras mudanças no ato de se construir a história. Com a expansão dos campos de pesquisas, com a crença de que todos podem fazer história, diversos grupos que antes eram relegados ao esquecimento, passaram a ter suas histórias e culturas reconhecidas.

Sem dúvida a historiografia tradicional ainda é a predominante, mas já é perceptivo que está ocorrendo mudanças. O livro didático que analisamos é um exemplo dessas mudanças.

O livro analisado, por se tratar de um livro didático, onde tudo é suprimido para que se possa colocar o maior número de conteúdos possíveis e na maioria das vezes de forma superficial, possui uma visão interessante sobre os indígenas e africanos e afro-brasileiros. Esses povos não são somente lembrados como escravizados no período colonial, é possível enxergá-los em todos os grandes acontecimentos no Brasil retratados no livro. Na história tradicional eles ficavam presos a um passado distante, no Brasil República era como se eles não existissem, todavia, na obra analisada, é destacada suas participações nas grandes lutas e movimentos do período.

A cultura dos indígenas e afro-brasileiros também é bem trabalhada no livro, juntamente com suas lutas e resistências às atrocidades que eram submetidos ao decorrer da história. Não se aborda eles apenas como sujeitos passivos que foram escravizados e que por isso merecem reparações, mas como indivíduos

que passaram pelo processo de escravidão, mas jamais abaixaram suas cabeças e pararam de lutar. É interessante destacar que a obra exerce o importante papel de ressaltar que a África não é só um continente pobre com muitas pessoas com necessidades, mas que possui inúmeras riquezas, impérios e povos com diferentes culturas. Em relação aos indígenas é de suma importância elucidar que eles não são todos iguais, existem inúmeros povos indígenas com línguas e culturas diferentes. E não é porque eles são indígenas que sua cultura seja estanque, que não podem utilizar tecnologias como os demais.

Além das informações expostas em forma de textos no livro, também é trazido gráficos, infográficos, imagens, questões para reflexões e dicas de sites, artigos e livros que aprofundem naquela temática, auxiliando na aprendizagem dos alunos e em muitos casos dos professores que não possuem outras fontes para se aprofundar nas questões.

É interessante destacar que os autores do livro são quase em sua totalidade mestres e doutores na área de Ciências Humanas e professores, tanto de escolas como de universidades públicas e privadas.

De modo geral, mesmo que os temas possam ter sido trazidos superficialmente, o livro analisado pode ser considerado um grande avanço para uma educação mais igualitária e antirracista. Não é apenas com um livro que acabaremos com todos os estigmas preconceituosos e discriminatórios que foram criados ao longo do tempo, mas sem dúvida esse é um passo dado para melhorarmos a educação do nosso país.

REFERÊNCIAS

ANANIAS, Natália Teixeira. BETTINI, Rita Filomena Andrade Januário. **O Livro Didático de História e sua participação no Ensino Fundamental**. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” FCT/UNESP, 2009, Presidente Prudente/SP.

BRAICK, Patrícia Ramos *et al.* **Moderna plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Manual do professor**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2020.

BRASIL. **Decreto-lei Nº 8.460, de 26 de dezembro de 1945**. Consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1945. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8460-26-dezembro-1945-416379-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Consolida%20a%20legisla%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20as,e%20utiliza%C3%A7%C3%A3o%20do%20livro%20did%C3%A1tico.&text=Art.,de%20alunos%20nas%20escolas%20prim%C3%A1rias>. Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985**. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providên-

cias. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1985. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs Acesso em: 16 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm Acesso em: 16 jan. 2023.

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: ____ (org.). **A escrita da História: novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Unesp, 1992.

FNDE. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação: Histórico**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico> Acesso em: 13 jan. 2023.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **O livro didático de História no Brasil: Algumas questões**. Cad. Pesq., São Paulo: mai. 1982.

KACZMAREK, Marília Dalla Vecckia. PLÁ SANDINI, Sabrina. Mudanças curriculares após a Lei 10.639: uma possível alforria da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **VOOS Revista Polidisciplinar Eletrônica da Faculdade Guairacá**, Paraná, v. 02, ed. 01, jul. 2010.

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. In: _____. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão. Campinas, SP: Unicamp, 1990.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**. Tradução: Rubens Enderle, Nêlio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MORAES, Renata Figueiredo. CAMPOS, Sabrina Machado. O ensino de História e Cultura Indígena e Afro-brasileira: mudanças e desafios de uma década de obrigatoriedade. **Revista Transversos**. Rio de Janeiro. nº 13, mai-ago, 2018, p. 11-34. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/trans>

versos Acesso em: 17 jan. 2023.

MUNAKATA, Kazumi. Investigações acerca dos livros escolares no Brasil: das ideias à materialidade. **VI Congresso Iberoamericano de Historia de La Educación Lationoamericana**: Historia de lãs ideas, actores instituciones educativas. San Luís Potosí, 2003.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. **Pro-Posições** v. 23, n. 3 (69) | p. 51-66 | set./dez. 2012.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático como indício da cultura escolar. **História da Educação (online)**, Porto Alegre, v.20, n.50, p. 119-138. set./dez. 2016.

MUNAKATA, Kazumi. “o livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação”. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlete; MAGALHÃES, Marcelo (org.) **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad/Faperj, 2007, p. 137-147.

PUELLES BENÍTEZ, Manuel de. La política del libro escolar en Espana (1813-1939). In: ESCOLANO BENITO, Agustín (dir.). **Historia Ilustrada del Libro Escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República**. Madrid: Fundación Germán Sánchez-Ruipérez, 1997.

REAL, Edson Alexandre Santos. O Nacionalismo na educação brasileira: a construção de uma pátria (1838-2009). **Temporalidades** – Revista Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFMG, vol. 5, n. 1, jan/abr. 2013.

SACRISTÁN, J Gimeno. Materiales y textos: contradicciones de la democracia cultural.

In: GARCÍA MÍNGUEZ, J.; BEAS MIRANDA, M. (Comp.) **Libro de texto y construcción de materiales curriculares**. Granada: Proyecto Sur de Ediciones, 1995. p. 75-130.

SILVA, Iara Augusta da. **O Programa Nacional Do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLD/EM)**: Uma política de educação implementada pelo estado brasileiro no início do século XXI. 37ª Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

SUGESTÃO DIDÁTICA PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA AULA DE ESPANHOL

Isabela Cristina Tavares da Silva¹

INTRODUÇÃO

No Brasil, a Lei 10.639/2003 institucionaliza a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas públicas e privadas. A Lei, que completa agora 20 anos, estabelece que o conteúdo deve ser ensinado e discutido em todo o currículo escolar, especialmente, nas aulas de artes, cultura e literatura brasileira. Ampliando o estabelecido na referida Lei, também conhecida como Lei das Relações Étnico-Raciais, é fundamental pensar em seu desdobramento no ensino de Língua Estrangeira (LE), visto que, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)², a língua estrangeira “propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural” (Brasil, 2018, p. 241).

A Lei de Relações Étnico-Raciais não considera as especificidades de outros grupos étnicos, outras culturas e historicidades para além do contexto brasileiro, pese ao fato de que a história da população negra e povos originários no Brasil apresenta pontos de contato com outros países da América Latina que também vivenciaram um processo de colonização e abarcam em suas representações de memória coletiva marcas da colonialidade (Boaventura de Souza Santos, 2010; Mignolo, 2003; Quijano, 2005).

Tampouco, é mencionado nas disciplinas onde o conteúdo precisa ser mais bem aprofundado, as aulas de língua estrangeira. O que permite espaço às múltiplas interpretações, inclusive, da necessidade latente de trabalhar as relações étnico-raciais direcionadas a uma educação antirracista na aula de LE,

1 Doutora em Letras, Estudos Literários pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Professora Substituta no Curso de Letras- Espanhol da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Docente Externa no Curso de Letras – Espanhol EAD da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: isabela.ctsilva@gmail.com.

2 Cabe ressaltar que com a Reforma do Ensino Médio o espanhol deixa de ser disciplina de oferta obrigatória no currículo brasileiro, revogando a Lei 11.161/2018, que previa a oferta obrigatória da disciplina nas escolas de Ensino Médio. Por isso, seguindo indicativo apresentado na BNCC, as diretrizes para o ensino de outras línguas estrangeiras devem seguir as pontuações a respeito do ensino de língua inglesa.

sobretudo, na disciplina de língua espanhola, considerando que a maioria dos países da América Latina tem a língua como idioma oficial.

Outro documento brasileiro que institucionaliza o currículo escolar são as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNs), publicadas no ano de 2013. Nas Diretrizes, encontra-se um capítulo dedicado a discutir as relações étnico-raciais no ambiente escolar como: uma medida de reconhecimento da complexidade da formação étnica brasileira; uma medida de combate ao racismo e aos estereótipos; por fim, como uma tentativa de reparação histórica, especialmente, com a população negra e povos originários³.

Novamente, nas DCNs, assim como na redação da Lei das Relações Étnico-Raciais, não há ênfase ou menção de práticas pedagógicas antirracistas nas aulas de LE. No entanto, ambos os documentos reconhecem ser dever da educação e, sobretudo, do Estado através de políticas públicas a promoção da discussão sobre as relações étnico-raciais, racismo, discriminação social, políticas de reparação histórica e políticas afirmativas. Compreende-se que a institucionalização dessas e outras questões que perpassam a educação antirracista, ajudam a legitimar a prática pedagógica antirracista dentro e fora do contexto escolar.

Por outro lado, além de não apresentar direcionamento específico para o ensino de língua espanhola nas escolas públicas e privadas do país, a atual BNCC (Brasil, 2018) inclui o estudo das relações étnico-raciais, bem como discussões sobre o racismo, no âmbito das Ciências Sociais, excluindo e silenciando o tratamento do conteúdo no eixo das Linguagens, por conseguinte, das aulas de LE.

Diante dessa lacuna, que é a aplicação da Lei das Relações Étnico-Raciais no ensino de língua espanhola no Brasil, surge uma pergunta: Em quais fundamentos o professor de espanhol deve apoiar-se para promover a educação antirracista nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE)? Portanto, este artigo tem por objetivo geral: discutir a importância da educação antirracista na aula de E/LE e como objetivos específicos: a. apresentar bases para que o professor de espanhol contribua no fomento de práticas pedagógicas antirracistas no contexto escolar; b. propor uma sugestão didática, através de uma perspectiva decolonial, para a valorização e reconhecimento da cultura da população negra *amefricana* na aula de língua espanhola.

Para direcionar nossa discussão à questão apresentada, tomam-se como aporte teórico principal as contribuições de Paraquett (2011); Castillo (2018); Calvo Buezas (2003); Lelia González (2021). Além disso, será discutida e repensada a base do documento internacional *Marco Común Europeo de Referencia para*

3 Salientamos que no referido documento os povos originários são apresentados sob a nomenclatura de povos indígenas.

las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (MCER), publicado pelo Conselho Europeu em 2002, com volume complementar publicado em 2021.

Primeiramente, será realizada uma revisão bibliográfica culminando em proposta didática para a prática antirracista na aula de E/LE partindo do poema “Me gritaron negra”, de Victoria Santa Cruz.

DESENVOLVIMENTO

Para dar início a esta reflexão teórica, retomamos as considerações de Calvo Buezas (2003), quem desenha orientações para uma educação antirracista e antissegregacionista com foco na imigração e no racismo dentro do contexto escolar. De acordo com o autor, a discriminação gera impactos nos níveis cognitivos, afetivos e de conduta do indivíduo. Partindo de tal pressuposto, é possível concluir que os estereótipos culturais e o racismo – categorias tratadas nos argumentos do autor – representam, indubitavelmente, uma violência no processo de socialização da criança e do adolescente no ambiente da escola.

Práticas de desumanização ou vexatórias frente às crianças e jovens negros são constantes no âmbito escolar. Desde zombarias a características físicas marcantes dos traços negroides, como os lábios, nariz e cabelos, até o reforço do racismo estrutural por práticas de diferenciação, subalternização, subserviência ou exclusão e silenciamento, por parte de alunos e professores, no dia a dia da escola.

Dados recentes de pesquisa realizada pelo Ipec (Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica) em parceria com o Instituto de Referência Negra Peregrum e o Projeto SETA e divulgados pelo jornal O Globo em 27 de julho de 2023, indicam que 64% dos brasileiros entrevistados, com idades entre 16 e 24 anos, apontam o espaço educacional como o ambiente em que mais sofrem racismo. Outro dado alarmante refere-se ao conteúdo de história e cultura afro-brasileiras e discussões sobre racismo na escola, apontando que apenas 37% do público entrevistado debateu sobre racismo no âmbito escolar (Dias, 2023).

Notadamente, conflitando as informações fornecidas pela pesquisa com as discussões teóricas levantadas, há uma disparidade no que se refere à escola e espaços de educação formal no geral, como promotores de práticas antirracistas. Em contrapartida, tais espaços configuram-se, tristemente, como propagadores de posturas racistas e de manutenção de estruturas de poder opressoras.

Como uma alternativa para a solução dessa problemática, Calvo Buezas (2003) apresenta a educação intercultural. Segundo sua visão, a educação intercultural promove a conscientização da escola e favorece práticas pedagógicas antirracistas, passando desde a formação do professor até a escolha do material didático apresentado em sala de aula.

Realizando uma pontuação a respeito do material didático, percebe-se

que o mercado editorial de livros didáticos de língua espanhola desfavorece e apaga a presença de hispano-falantes negros. Direcionado pelo viés apresentado no MCER (2013), com editoras sediadas nas cidades de Madrid e Barcelona, na Espanha, há pouca representatividade latino-americana e, principalmente, das identidades e culturas negras no livro didático da disciplina. No entanto, resultados indicados por Ferreira (2020) sugerem a progressão de representatividade negra e textos antirracistas nos livros didáticos de espanhol em circulação no Brasil, se comparadas as escolhas do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) dos anos de 2012, 2017 e 2018.

É sabido que, no ensino de língua estrangeira, o material didático é uma das portas de entrada do estudante à cultura relacionada àquela língua. Devido a Reforma do Ensino Médio e revogação da Lei 11.161/2005, o livro didático de espanhol deixa de fazer parte das escolhas do PNLD, gerando preocupação sobre os parâmetros de seleção e elaboração dos materiais didáticos, pois ficam ao encargo exclusivo da escola e do professor, reiterando a relevância da pergunta norteadora deste artigo.

Para aprofundar a questão, recupera-se o termo competência intercultural, defendido por Marcia Paraquett (2011). A pesquisadora apresenta sugestões para a aplicabilidade de uma base intercultural nas aulas de espanhol no âmbito educativo brasileiro. Por isso, faz-se necessário assentar as noções de cultura, multiculturalismo e interculturalidade.

Paraquett (2011) propõe que compreender que as diferenças culturais que nos distinguem fazem parte da nossa formação, apoia o pensamento à educação intercultural. O conceito prevê a interculturalidade como um conjunto de princípios antirracistas e antissegregacionistas que permite aproximar-se há diferentes culturas ao mesmo tempo em que se reconhece como sujeito. Ou seja, a interculturalidade direciona a uma perspectiva mais justa, igualitária de educação e ensino-aprendizagem de espanhol.

Retomando os documentos da educação brasileira anteriormente citados, um outro ponto de atenção é a caracterização da cultura como etnicidade, reductionismo que como propõe Sandra Soler Castillo (2018) enfatiza a ideia de que a cultura se ensina na escola, no entanto, não é vivida pela comunidade escolar.

A autora apresenta uma revisão crítica do âmbito de investigação da educação antirracista, explicando que para combater o racismo na sala de aula, faz-se necessário percebê-lo como uma experiência politicamente mediada, na qual fatores sociais, políticos, históricos e econômicos estão fortemente relacionados. Isso implica reconhecer que o sistema educativo também participa e contribui para práticas racistas, de exclusão e silenciamento da população negra, retomando aqui, os dados divulgados pela pesquisa anteriormente citada do Ipec.

Castillo (2018) explica que a educação antirracista é um movimento iniciado nos anos 80, de características neomarxistas que surge na Inglaterra e critica o posicionamento simplista de “somos todos iguais” proposto pela perspectiva epistêmica do multiculturalismo. A base da educação antirracista está na ideia de que vivemos em uma sociedade racista que privilegia o branco economicamente, politicamente, socialmente e intelectualmente. Diante disso, é preciso criar estratégias de desobediência contra a hegemonia eurocêntrica.

Portanto, a educação antirracista prevê que é função fundamental da educação desvirtuar os discursos e as práticas que produzem e reproduzem o racismo, assim como, apresentar propostas de mudança que promovam experiências significativas em direção à equidade. Van Dijk (2008) indica que a educação é a plataforma pela qual os discursos alternativos têm mais possibilidade de desenvolver-se (entendendo os discursos alternativos como aqueles provenientes de identidades, memórias e vivências não-elitizadas).

Finalizando esta reflexão diante da temática da educação antirracista na aula de língua estrangeira, como propomos inicialmente, faremos uma breve descrição do trato contra o racismo promovido brevemente, e quase que de forma imperceptíveis, pelo Marco Comum Europeu de Referência (Consejo de Europa, 2002).

O Marco Comum Europeu de Referência não apresenta em sua redação nenhuma definição clara do que seria o racismo e como ele perpassa pelas esferas linguísticas e culturais no espaço de aprendizagem, já que a linguagem está imbuída de posições e jogos de poder, atravessados na América Latina pelas questões coloniais, que subjazem e forjam um olhar de embranquecimento sobre as línguas e sobre a memória coletiva.

Por outro lado, o documento compromete-se ao indicar que a aula de língua estrangeira deve auxiliar a vencer os preconceitos e a discriminação. Sendo assim, apresenta estratégias didáticas para combater o etnocentrismo, os estereótipos e a discriminação, como por exemplo, o desenvolvimento da competência plurilíngue e a formação de destrezas e interculturais.

Com esta reflexão teórica posta deve-se questionar: De quais maneiras o professor pode promover, efetivamente, a educação antirracista na aula de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE)? No texto já mencionado de Márcia Paraquett (2011) é apresentada uma breve proposta didática onde se permite trabalhar a transversalidade, os diferentes gêneros textuais, as diferenças socioculturais e algumas questões raciais de maneira ainda superficial, para isso, utiliza como tema central a maternidade fazendo uso das linguagens literárias e artes plásticas.

Pensando no contexto de vivências da população negra na América, a pesquisadora Lelia González (2021) propõe refletir além das barreiras

linguísticas e geográficas, cunhando o termo *amefricanidad*, que aproxima e identifica as experiências exitosas ou traumáticas da população negra americana. Concomitantemente, a existência do termo, por si só, elenca que as experiências vividas pela população negra são semelhantes em diferentes contextos nacionais e estão submetidas aos padrões e hierarquias opressoras da colonialidade.

Lelia González (2021, p.140, tradução nossa) explica que: “Para além de seu caráter puramente geográfico, a categoria *amefricanidad* incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas) que é afrocentrada [...]”. Pretende-se, assim, explorar a perspectiva da resistência através de uma sugestão didática partindo do poema-performance de Victoria Santa Cruz “Me gritaron negra” (1960).

Victoria Santa Cruz (1922-2014) foi uma renomada poeta, coreógrafa e ativista peruana, cujo trabalho desempenhou uma potência fundamental na promoção da cultura afro-peruana e na conscientização sobre a discriminação racial. Nascida em Lima, ela foi membro destacado do movimento afro-peruano e cofundadora do grupo teatral “Cumanana”. Sua poesia, notável por sua sensibilidade e expressão, frequentemente explorava temas de identidade, raça e justiça social. Além de sua carreira literária, Victoria Santa Cruz também contribuiu significativamente para a dança afro-peruana, criando coreografias que celebravam a riqueza da cultura afrodescendente. Seu legado artístico e ativismo continuam a inscrever a reivindicação contra o racismo na memória coletiva ameericana (Iñiguez, 2019).

“Me gritaron negra” é a produção de maior reconhecimento da poeta, uma poderosa expressão da luta contra o racismo e da celebração da identidade afro-peruana. Nesse poema, a autora narra as experiências de discriminação racial que ela própria enfrentou ao longo da vida, com ênfase em sua infância, usando a voz de terceiros que a chamaram de “negra”. Com uma linguagem intensamente simbólica, Santa Cruz confronta estereótipos prejudiciais e desafia a opressão racial, enfatizando a importância de abraçar a própria identidade. Este poema-performance não apenas se destaca como uma crítica social eloquente, mas também como um hino de resistência.

Acompanhada de um coro composto por artistas negros, Victoria Santa Cruz declama o poema, relatando, em um primeiro momento a negação de sua identidade pelo racismo sofrido em sua infância; na primeira parte do poema, vemos a não-aceitação da protagonista quando confrontada com seus traços negroides. Há uma transposição desse olhar à posição de reivindicação, a medida em que repetem a ela e repete a si mesma “Negra, negra, negra”, a protagonista passa por um processo de autoafirmação da identidade, culminando no último verso “Negra sou”. O elemento teatral do coro, que repete ao longo do poema

a palavra “negra” representa a coletividade das experiências vividas e relatadas na materialidade do texto.

Propõe-se, portanto, como sugestão didática, tendo como ponto de partida a unidade didática apresentada por Paraquett (2011), uma prática com o poema já mencionado anteriormente, para denunciar marcas do racismo e refletir sobre o processo de reconhecimento da negritude na aula de língua espanhola.

O professor pode começar a aula propondo a escuta e visualização da performance de Victoria Santa Cruz. Em seguida, questionar aos estudantes se reconhecem ou vivenciaram situações semelhantes às que se passam com o eu lírico do poema. Os alunos podem compartilhar suas percepções oralmente, é importante destacar e indagar também se já não contribuíram de forma direta ou indireta com situações de racismo.

A continuação, o professor pode levantar a reflexão linguística do que representam as palavras “negra” e suas variações e o termo “gente de cor” que aparece no poema. Evidencia-se que o termo “gente de cor” é utilizado em vários idiomas da América para apagar as marcações identitárias da população negra, pois provoca a ideia de que pessoas não-brancas seriam subalternizadas e oprimidas pelas mesmas questões hegemônicas. O termo desconsidera as diferentes vivências e recortes dos sujeitos não-brancos, legitimada pelo aparato da linguagem.

Como evidenciado anteriormente, a palavra “negra” inicialmente revela o racismo e a negação identitária da própria autora, visto que este poema é autobiográfico. Ao longo do texto são associados adjetivos a esse substantivo, mais do que isso, a essa inscrição do sujeito. É mencionado no poema que ser negra é uma carga pesada, a percepção da protagonista a respeito da desumanização da população negra em uma sociedade racista, a faz odiar seus lábios e seus cabelos, levando-a a uma tentativa de branqueamento, alisando o cabelo e com o uso de maquiagem.

Logo, a reflexão dos estudantes sobre estas questões do poema pode levá-los a compreender as dificuldades e quebras identitárias vividas pela população negra frente ao racismo. Assim como, podem culminar em uma identificação pelo trauma provocado pelo racismo e reivindicação pelo reconhecimento. Um grito de ruptura com a lógica colonizadora limitante.

A sugestão didática aqui proposta pode ter sua continuidade realizando com os estudantes um quadro comparativo dos termos e uma análise intercultural com suas representações no contexto brasileiro fazendo refletir o que representa ser negro/a no Brasil, um país racista, de herança opressora que perdura na contemporaneidade, por meio de mecanismos de dominação e de poder.

Também podem ser trabalhados os discursos direcionados a autoestima negra em diversos gêneros textuais. Por exemplo, o professor pode utilizar o

poema como uma porta de entrada para a discussão sobre as pessoas negras nas publicidades de beleza. Desse modo, através de uma proposta intercultural, a aula pode contribuir para promover reflexões e questionamentos ante a lógica sistêmica do racismo estrutural, perpetuada pela linguagem.

É possível refletir ainda, sobre outros termos em português e espanhol, seguindo com a proposta intercultural, utilizados para designar ou descrever a população negra. Questionando assim, como a língua também é um instrumento de opressões e negociações. De igual forma, além da formação cidadã promovida aos estudantes pelo viés antirracista, eles tornam-se protagonistas do processo de aprendizagem da língua espanhola no contexto escolar, pois, atuam diretamente na revisão dos aparelhos linguísticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destaca-se, em primeiro lugar, que a reflexão proposta por esse artigo pode levantar e suscitar a mobilização de outras teorias e perspectivas epistêmicas no ensino de língua estrangeira para a promoção da educação antirracista, pois tem a intenção de incitar e convidar professores e estudantes de língua espanhola a refletir sobre as políticas públicas ao redor do ensino desse idioma no Brasil e como elas colaboram para a manutenção de estruturas de poder intelectuais, linguísticas, sociais e culturais. Sendo assim, este trabalho não possui caráter conclusivo, senão representa um ponto de partida para esta discussão.

Pode-se perceber, ao longo dessa ponderação, que a educação antirracista é uma urgência nas práticas didáticas e metodológicas do ensino de espanhol como língua estrangeira para o desenvolvimento da competência comunicativa e intercultural. Por outro lado, este artigo denuncia a carência de documentos oficiais que inscrevam as relações étnico-raciais no ensino de língua materna e estrangeira no Brasil.

Compreende-se que as práticas potencializam essencialmente o impulsionamento da educação antirracista, no entanto, a institucionalização da questão marca a obrigatoriedade e registra legalmente a necessidade dessa postura nos ambientes educativos brasileiros; a Lei representa uma garantia de deveres do Estado com as políticas de reparação histórica em favor da população negra e historicamente marginalizada.

Em pesquisas futuras, pretende-se ou responder a outros desdobramentos dessa investigação, como, por exemplo, a ausência de documentos que versem sobre o ensino de línguas no âmbito latino-americano, que direcionou a presença do Marco Comum Europeu como uma referência no debate, mesmo se tratando de um documento compulsoriamente eurocêntrico. Poderíamos pensar no planejamento de diretrizes para o ensino de línguas na América Latina?

Ainda sobre o Marco Comum Europeu, faz-se necessário trazê-lo à discussão devido à relação direta do mercado editorial de livros didáticos de língua estrangeira, sobretudo, de língua espanhola com as diretrizes do documento. O que reforça, em certa medida, a baixa presença de discussões raciais ou antirracistas nos materiais didáticos de língua espanhola, reforçando a ideia reducionista e colonizadora do idioma como “a língua dos espanhóis”.

Por fim, acreditamos que essa sugestão possa contribuir, mesmo que inicialmente, para a desestruturação do privilégio branco no sistema educativo na América Latina e para o rompimento do ensino de língua espanhola desde um ponto de vista branco e eurocêntrico. Esse ponto de vista invisibiliza, silencia e apaga a diversidade étnico-racial e linguística dos países e comunidades hispano-falantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CALVO BUEZAS, T. **La escuela ante la inmigración y el racismo: orientaciones de educación intercultural**. Madrid: Editorial Popular, 2003.

CONSEJO DE EUROPA. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. **Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación**. Madrid: Artes Gráficas Fernández Ciudad, 2002.

CASTILLO, SANDRA SOLER. Racismo y educación. Una revisión crítica. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100092&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 19 set. 2023.

DIAS, P. O que era uma suspeita foi confirmado: 64% dos brasileiros dizem que racismo começa na escola. **O Globo** [online], Rio de Janeiro, 27 jul. 2023. Brasil. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2023/07/27/para-64percent-dos-brasileiros-entre-16-e-24-anos-o-ambiente-escolar-e-onde-mais-sofrem-racismo-aponta-pesquisa.ghtml>. Acesso em: 15 set. 2023.

COELHO, D.; FERREIRA, A. A imagem do negro e da negra nos livros didáticos de espanhol. **Anais do XI Congresso Brasileiro de Hispanistas**. 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/hispanistas/2020/TRABALHO_COMPLETO_EV143_MD7_SA18_ID159_05062020095859.pdf. Acesso em: 02 out. 2023.

GONZALEZ, L. La categoría político-cultural de la amefricanidad. **Revista Epistemologias do Sul**, v. 6, n. 1, 2022.

IÑIGUEZ, S.K.G. “Me gritaron Negra”: entre la negación y la reivindicación. **FORO. Revista de Derecho**, p. 141–172, 10 fev. 2020.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Lander, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas, p. 227-278. Buenos Aires: Clacso, 2005.

SANTOS, Boaventura Sousa (Org.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

VAN DICK, T. **Discurso e poder**. São Paulo: Contextos, 2008.

UM PÉ DE FLOR, UM BATUQUE E O FAZER ALFABETIZADOR EM COMUNIDADES TRADICIONAIS

Luzinete Louzada Bianchi Kahowec¹

Laura Juliani²

Mariana da Silva Ferres³

INTRODUÇÃO

Num primeiro plano, cabe destacar que o reconhecimento do jongo enquanto patrimônio cultural imaterial pelo IPHAN foi resultado de uma pesquisa, iniciada em 2001, por especialistas e antropólogos do Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular (CNFCP).

O jongo tornar-se-ia, então, a primeira manifestação reconhecida de canto, dança e percussão de comunidades de origem afro-brasileiras, no Sudeste do Brasil. Destacou-se a sua representatividade na tão propalada tese da “multifacetada identidade cultura brasileira”, conforme termo dos próprios documentos produzidos pela pesquisa do Iphan. Também foram valorizados o seu papel de representante da resistência afro-brasileira, na região Sudeste, assim como o seu caráter de referência cultural, como remanescentes do legado dos povos africanos de língua bantu, escravizados no Brasil.

-
- 1 Possui licenciatura em História pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)-2018, com pós-graduação em Cultura Afro-brasileira pela FAVENI -2019. Atualmente é professora da rede municipal de ensino da Prefeitura de Anchieta e Rede Estadual de Educação (sedu-ES). Têm experiência em pesquisas com temáticas ligadas a cultura afrobrasileira e história local do Estado do Espírito Santo.
 - 2 Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estácio de Sá – RJ – 1986. Pós graduação pela Faculdade UNIMAIS/ITEC – 2023. Atua como professora alfabetizadora em classe multisseriada, na EMEIEF “São Mateus” – Anchieta – ES. Experiência em projetos educacionais junto à comunidades nativas do Nordeste do Brasil na ONG Thidewá. Coautora do Livro “Cantando as Culturas Indígenas” (<https://pt.scribd.com/document/431355899/Cantando-as-Culturas-Indigenas#>).
 - 3 Licenciatura em Normal Superior, Séries Iniciais, pela Universidade FAEL “Faculdade Educacional da Lapa”. 2013. CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA RECONHECIMENTO RENOVOADO PELA PORTARIA Nº 913-MEC-SERES, DE 27/12/2018 (DOU Nº 249, SEÇÃO I, PÁG. 137, DE 28/12/2018), Pós Graduada em Educação Infantil Séries Iniciais 2009 , pelo instituto Superior de Educação e Cultura Bonjú Pós graduada em Educação Especial e inclusa , pela Universidade Cândido Mendes 2020. Experiência como professora do Ensino Fundamental I em Escolas do Campo.

Por fim, outro fator considerado foi a necessidade de apoio do poder público às comunidades que passam por dificuldades econômicas básicas.

O Jongo, integra canto, dança circular e percussão de tambores. Foi trazido para o Brasil por africanos do grupo etnolinguístico banto, chegados à costa do Sudeste na primeira metade do século XIX, oriundos dos países, cujos nomes hoje atendem por Angola e Moçambique (MATTOS & ABREU, 2010), consolidando-se nas senzalas de cana de açúcar e de café no Sudeste brasileiro.

Ele faz parte de um conjunto de danças de origem afro brasileira (como o batuque paulista, o candombe mineiro, o tambor de crioula do Maranhão e o zambê do Rio grande do Norte), que possui alguns elementos comuns, dentre os quais se destacam: o uso de tambores; um estilo vocal composto por frases curtas, com rimas, que retratam o cotidiano da comunidade, cantadas por um solista e repetidas pelos outros participantes; e a presença da umbigada, que é um passo de dança cujos dançarinos encostam o ventre (PACHECO, 2007).

Slenes (2007), ao buscar as relações de parentesco do jongo com práticas culturais da África, destaca que a dança de casais ao centro da roda foi descrita por viajantes no interior de Luanda e sudoeste de Angola, no século XIX. Ainda segundo o autor, o canto e os versos com interação de solistas com o coro, no qual aqueles chamam e este responde, nos momentos de trabalho ou diversão, representavam um traço típico das canções observadas na região do antigo reino do Congo - norte da atual Angola - no mesmo período citado.

É justamente a partir da historiografia sobre o tráfico de africanos chegados à região Sudeste do Brasil que fica evidenciada a origem do jongo e suas funções sociais nas fazendas das antigas senzalas. No período da escravidão, o jongo foi uma forma de comunicação dos negros, que, por meio dos pontos enigmáticos ou cifrados (metáforas que apenas eles compreendiam), expressavam uma poética e complexa forma de resistência, um espaço para exercitarem sua sociabilidade em meio à situação de cativo (PEREZ, 2005). Para exemplificar, tais pontos podem ser considerados análogos ao que concebemos por provérbios e tratam metaforicamente da vida da comunidade.

Se o Jongo faz parte da ancestralidade dos povos tradicionais, de acordo com a contextualização da história, essa pesquisa se desenvolveu na resignificação dessa prática cultural quilombola, na comunidade São Mateus, interior do Município de Anchieta, ES, como recurso que ilustra o processo de ensino.

Este artigo aborda a relevância do jongo na alfabetização. Compreendendo o jongo como uma expressão cultural afro-brasileira que envolve música, dança e história, e, como mencionamos, é reconhecida como patrimônio cultural imaterial pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

A relevância desse artigo está no fato de que o jongo pode ser utilizado como uma ferramenta pedagógica no processo de alfabetização. O artigo argumenta que, ao utilizar o jongo como recurso educacional, é possível promover a inclusão e o resgate da cultura afro-brasileira nas escolas, além de auxiliar no desenvolvimento da leitura e da escrita das crianças.

Além disso, o jongo também contribui para a formação da identidade dos estudantes, especialmente daqueles afrodescendentes, possibilitando que eles se reconheçam e valorizem suas origens. Isso é fundamental para a construção da autoestima e para o fortalecimento da diversidade cultural presente na sociedade.

Portanto, este artigo traz uma abordagem inovadora e relevante para a educação, demonstrando que é possível utilizar manifestações culturais como ferramentas de ensino, promovendo a inclusão, o resgate cultural e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Incentivar a criação artística e a expressão individual faz parte do cotidiano de ações voltadas à aprendizagem de conteúdos da grade curricular e o jongo é uma forma de arte que envolve música, dança e poesia que auxilia nesse processo. Ao trabalhar com o jongo na escola, os alunos são estimulados a criar e experimentar, desenvolvendo sua criatividade e expressão individual. Essa prática contribui para a formação integral dos estudantes, promovendo sua autonomia e capacidade de expressão que reforça a identidade cultural. O jongo é expressão que possui tradições e símbolos próprios.

Ao trazer o jongo para a escola, busca-se ajudá-los a compreender e valorizar suas raízes históricas e culturais. Isso contribui para a formação de uma sociedade mais plural e respeitosa das diferenças culturais.

O desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais tem espaço com a participação coletiva, o respeito e a valorização do outro. O trabalho em equipe e a escuta atenta aos versos criados e cantados. Ao praticar o jongo na escola, os alunos desenvolvem habilidades sociais e emocionais, como a empatia, a cooperação, a comunicação efetiva e o respeito mútuo. Essas habilidades são fundamentais para o convívio harmonioso em sociedade.

Neste sentido, valorizar e preservar a cultura afro-brasileira através do jongo é resgatar as raízes na históricas de pessoas que vieram da África e foram escravizadas e promover o reconhecimento e respeito pela cultura afro-brasileira, combatendo o racismo e valorizando a diversidade cultural o que resulta na inclusão social: O jongo possibilita a inclusão de diferentes grupos sociais, como jovens, adultos e idosos, independentemente de sua origem étnica ou condição social.

Nos fazeres diários procuramos desenvolver habilidades motoras das crianças por meio dos movimentos característicos das rodas de Jongo, como

o equilíbrio, coordenação e ritmo. O estímulo à criatividade das crianças ao criarem gestos e movimentos próprios para representarem as letras do alfabeto através do jongo promovendo o aprendizado da grafia das letras de forma lúdica e divertida.

Assim, amplia-se o repertório cultural das crianças, por meio da vivência e conhecimento do jongo e estimula-se o trabalho em equipe e a socialização entre as crianças, por meio das brincadeiras e danças em grupo do jongo, auxiliando no processo de alfabetização.

A utilização da rima presentes nas cantigas do jongo contribuem no desenvolvimento da consciência fonológica em crianças da Educação infantil e anos Iniciais. As rimas do Jongo contam histórias que produzem letras de cânticos em versos. O aprendizado ocorre no registro das construções que podem ser coletivas ou individuais.

JONGO DA COMUNIDADE DE SÃO MATEUS – ANCHIETA/ES

A Comunidade de São Mateus, está localizada no interior do Município de Anchieta, ES, e encontra-se em processo de reconhecimento como comunidade quilombola.

A narrativa de origem da comunidade remonta ao processo abolicionista, conforme foi relatado por Valentim Manoel dos Santos, considerado pelos moradores como patriarca do jongo local e das memórias do lugar. Nascido em 1920, Mestre Valentim, como é chamado carinhosamente pelos seus parentes e amigos, associa o jongo de São Benedito como um marco festivo-religioso de seus ancestrais em relação à “liberdade” na terra que recém chegaram. Tais narrativas, tem o caráter de fazer memória e de mostrar uma trajetória de construção do território da comunidade, concatenando mito e prática (SAHLINS, 1997).

Segundo uma das narrativas, seus ancestrais vieram de um além-mar distante, festejando e pendurando, na haste do navio, uma bandeira em agradecimento a São Benedito, o santo negro. A sequência desta narrativa se desenvolve com um acidente em alto mar que naufragou seus passageiros, deixando-os na praia, livres.

Outra narrativa mostra que os ancestrais receberam a notícia da abolição quando ainda estavam embarcados e, portanto, desembarcaram livres. Ou seja, em ambas as narrativas, os comunitários de São Mateus mantêm a imagem de que não foram escravizados no Brasil, característica que se refletirá em sua relação política e étnica com os demais agentes com quem mantêm relações econômicas.

Ser livre, em uma terra que valoriza a escravização de pessoas negras e indígenas é, desde então, um marco político comunitário fundamental para os festejos de São Benedito.

Há registros de uma segunda versão sobre a narrativa de origem da comunidade de São Mateus, cujo surgimento é atribuído à perspectiva da formação de um quilombo. Essa versão foi contada por Gilson José dos Santos (nascido em 1968), jongueiro, articulador cultural do grupo de jongo da localidade, primo de segundo grau do Mestre Valentim e representante da igreja católica local, o qual ocupa o cargo de tesoureiro. Gilson conta que a comunidade foi formada após a fuga dos negros que eram escravizados na fazenda da dona Helena onde “se bandearam para o lugar conhecido hoje por São Mateus”.

Nesse sentido, é possível verificar as estratégias que constituem a fronteira étnica nessa localidade, dos quais as categorias “jongueiro” e “quilombola” são apropriadas pelos membros da comunidade.

A comunidade, o território e as igrejas, formam o núcleo que é considerado aqui como a comunidade de São Mateus está constituído por cerca de quarenta e sete famílias relacionadas entre si por laços de parentesco.

Os jongueiros de São Mateus acreditam em um sentido mágico-fetichista (embasado à espiritualidade de matriz africana). Tal fetichismo é transparecido quando a pessoa que recebeu o verso não consegue criar outro em resposta ao que lhe foi lançado, ficando, metaforicamente, “amarrado na roda”.

Essas memórias sobre o caráter de matriz religiosa africana do jongo de ponta dificilmente são inseridas no círculo, como relatam em entrevistas. Ademais, são descrições que eles se privam de contar, restando, apenas, algumas que escapam durante as falas, como mostra a epígrafe acima.

Tal negação advém da postura religiosa católica e de seitas evangélico protestante, que estigmatizam, silenciam e demonizam práticas espirituais de vertente africana. Em contrapartida, alguns pontos ganham essa conotação espiritual africana em formas de metáforas, que são cantadas no momento da roda.

PROJETO TAMBORES MIRÍNS

Esse projeto é de autoria da professora Eira CrisneyZuqui e equipe pedagógica da EMEIEF “São Mateus”, moradora da comunidade quilombola de São Mateus, O Projeto “Tambores Mirins”, resgata a importância da cultura africana para a escola, como uma forma de manter viva a cultura local fortalecendo a identidade dos povos tradicionais quilombolas. Com esse olhar diferenciado, em 2022 a professora “Cris”, como é conhecida, se empenhou no estudo dessa temática. A partir daí o grupo de tambores de São Mateus ganhou forma e começaram as visitas internas e externas, fazendo com que mais pessoas pudessem apreciar o Jongo. Aos poucos o projeto da professora Cris foi se transformando em realidade. A participação das crianças da comunidade e dos professores da Escola de São Mateus foi fundamental para o sucesso desse trabalho.

“Quando começa o batuque
Ninguém fica parado
Dança um casal no meio
E anima quem está do lado.”
(Prof. EiraCrisney).

Imagem 1: Escola de São Mateus



Fonte: Acervo dos autores.

O JONGO COMO FERRAMENTA DE ALFABETIZAÇÃO

Aqui destacamos as especificidades do processo de alfabetização com a utilização das letras e do ritmo do jongo. A Escola de São Mateus, Anchieta, é uma escola de ensino fundamental I, com cerca de 58 alunos matriculados, segundo censo de 2023. A escola atende crianças dos bairros: São Mateus, Itapeúna, Emboacica e Baixo Pongal.

Imagem 2: Parte do muro da escola



Fonte: Acervo dos autores.

Este registro se configura como uma experiência de construir e descobrir com as crianças um fazer metodológico a partir do convívio, da troca, do diálogo e das rodas de conversa que trazem à tona assuntos e situações vivenciadas nas comunidades.

Território, educação e cultura, um tripé que alicerça a construção de uma educação voltada à valorização de fazeres culturais.

Neste sentido, o jongo passou a ser uma forma de estimular a leitura e a escrita, uma vez que as letras são poesias rimadas que podem ser lidas e escritas pelos próprios alunos. Os professores podem trabalhar com a escrita de novas letras para o jongo, incentivando a criatividade e a produção textual e o sentimento de pertencimento no ato de ler e de escrever. “Eu leio aquilo que escrevo e escrevo aquilo que eu vivo aqui na comunidade.” (H, aluna do 2º ano do ensino fundamental).

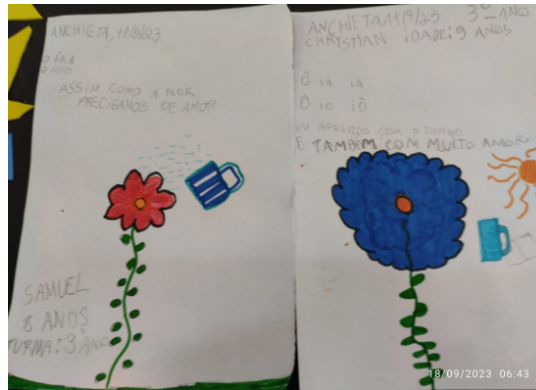
Imagem 3: Muro da escola.



Fonte: Acervo dos autores.

O uso do jongo na alfabetização promove a inclusão e a valorização da cultura afro-brasileira nas escolas, tornando o processo de aprendizagem mais diverso e por isso, mais rico em experiências culturais. Dessa forma, a utilização do jongo no processo de aprendizagem é, antes de tudo, a potencialização dos saberes de um grupo social. É a presença da vida da comunidade na escola e no processo de aprendizagem.

Imagem 4: Produções textuais



Fonte: Acervo dos autores

A dança é importante para o desenvolvimento da coordenação motora: ao dançar, as crianças precisam movimentar o corpo de forma sincronizada aos ritmos da música que remetem às raízes culturais e enriquecem o sentido de pertencimento à um grupo étnico e também auxilia na compreensão da realidade social da comunidade. A criação das letras cantadas durante a dança e todos esses aspectos são estímulos à memorização e ao conhecimento da realidade histórica: Durante a dança, as crianças precisam lembrar dos passos e seguir o ritmo da música. Isso estimula a memória de seus antepassados e auxilia na fixação de conteúdo. Desenvolve a socialização por ser uma dança coletiva, o que incentiva a união da comunidade e o compromisso com as lutas por questões relativas ao bem comum. A criatividade também é exercitada na construção das letras das músicas.

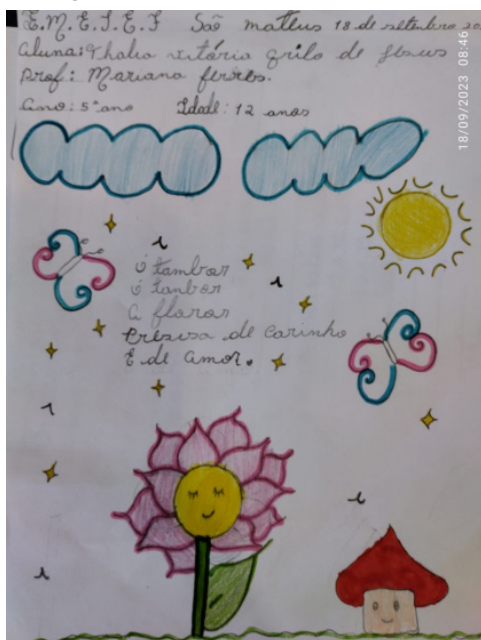
Imagem 5: Produção 1º ano



Fonte: Acervo dos autores

O mesmo podemos afirmar sobre o uso da capoeira nos processos de ensino: De acordo com Abib (2006), em seus estudos sobre a Capoeira Angola e os processos de ensinar e aprender com os mestres, a “oitiva” se configura como um exemplo de como se aprende na roda da capoeira, ou seja, os saberes são trocados, compartilhados, transmitidos por meio da oralidade, da observação, da escuta e da experiência. Deste modo, neste registro destacamos e nos desafiamos a exercitar a oitiva, a pesquisa, a observação, a disponibilidade em reconhecer que os processos e caminhos metodológicos se constroem também no decorrer da caminhada.

Imagem 6: Produção textual de uma aluna



Fonte: Registro dos autores.

Assim como na capoeira, utilizamos o jongo uma cultura ancestral, como metodologia de alfabetização dos alunos.

“Ô comunidade,
Ô comunidade,
Aqui tem, muita felicidade!
É São Mateus, Itapeúna, Emboacica,
Baixo Pongal.
Minha cultura é muito importante!
Como a minha escola é legal!”

(Texto coletivo musicado para o Jongo. Construído pelos alunos da EMEIEF “São Mateus” – turma multisseriada 1º ao 3º ano fundamental. Prof. Laura Juliani)

Além de ser o jongo uma manifestação cultural afro-brasileira que valoriza

a história e a tradição dos povos negros, o jongo na alfabetização, ajuda a promover a conscientização sobre a diversidade cultural e estimular o respeito às diferenças. *“Eu gosto do Jongo porque eu fico sabendo como pensavam os meus avós.”* – (C, aluno do 3º ano do ensino fundamental)

Para a realização desta pesquisa, uma preocupação sempre se fez presente: priorizar o diálogo com as crianças e ouvi-las, e junto com elas, a partir da realização de intervenções por meio de uma prática cultural de matriz africana, buscar construir e identificar caminhos e potencialidades de fortalecimento para a implementação da Lei 10.639/03.

A alfabetização é um processo pelo qual uma pessoa aprende a ler e a escrever, ou seja, adquire o domínio da leitura e da escrita. Além disso, a alfabetização também envolve o desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas à compreensão e interpretação de textos, raciocínio lógico, capacidade crítica e reflexiva, entre outras. A alfabetização é uma etapa fundamental na formação educacional de uma pessoa, pois é a partir dela que se torna possível a aprendizagem de outras áreas do conhecimento.

Segundo Freire (2017, p. 68):

“Alfabetização é um processo de conscientização e emancipação dos indivíduos, no qual eles são capacitados a ler e escrever, mas também a compreender, analisar criticamente o mundo ao seu redor e transformá-lo. É um processo de aprendizagem que vai além da simples decodificação de palavras e envolve a construção do conhecimento a partir da prática social e da reflexão sobre ela”.

A alfabetização é, portanto, uma ferramenta para a transformação social e a promoção da justiça e da igualdade. Em comunidades tradicionais pode ser um desafio, pois geralmente essas comunidades têm uma cultura e modo de vida diferentes dos modelos educacionais convencionais. No entanto, a alfabetização é uma ferramenta importante para o desenvolvimento e melhoria da qualidade de vida dessas comunidades.

A escola deve atuar como um espaço de diálogo e troca de conhecimentos entre a comunidade e os educadores, valorizando as experiências e o saber local. Com uma abordagem pedagógica adequada, é possível promover a alfabetização em comunidades tradicionais, contribuindo para a preservação e valorização de sua cultura e história, na preservação da memória cultural e na valorização das tradições locais.

O que caracteriza a nossa história é não reconhecer os indígenas, os negros, os pobres, os camponeses, os quilombolas, os ribeirinhos e os favelados como sujeitos humanos, condena o educador Paulo Freire (1989). Em sua análise, essa crença serviu, ao longo da história, como justificativa ideológica para que as classes dominantes escravizassem e espoliassem esses setores sociais.

O que ele considera,

“como um dos pontos mais radicais e politicamente avançados de Freire” foi a valorização da cultura, das memórias, dos valores, saberes, racionalidade e matrizes culturais e intelectuais do povo, contrapondo-se à lógica de que era necessária a inferiorização de uns para garantir a dominação de outros. Na educação, sobretudo, essa radicalidade implica em enfrentamentos.” (FREIRE, 1989, p.95)

Tudo isso a partir de uma visão de que somos o símbolo da cultura, civilidade e os outros a expressão da sub-humanidade, subcultura, imoralidade. É isso que nos acompanha ao longo da vida e Paulo Freire se contrapôs a isso, inverteu esse olhar, analisa Arroyo (2000).

A cultura popular é construída a partir das experiências de vida e das relações sociais de cada comunidade e ao desconsiderar este fato no processo de alfabetização, as pessoas são privadas de uma parte importante de sua identidade e de sua história. Por isso a importância do trabalho desenvolvido na Escola de ‘São Mateus’, onde novas metodologias de ensino na alfabetização devem ser efetivadas com as crianças, conforme o autor abaixo descreve essa importância:

“Na prática de um currículo eficiente, necessitamos ter clareza sobre o que oportunizar a nossos alunos. No caso do aprendizado da escrita, defendemos que brincar com palavras e poder refletir sobre elas precisa se constituir num direito de aprendizagem de todas as crianças. Para quê? Para termos um país menos desigual. Para que mais e mais cidadãos possam assenhorar-se do mundo dos textos escritos e das práticas que giram em torno deles. E lutar mais por seus direitos. E viver experiências próprias do mundo letrado que, infelizmente, muitos ainda não puderam experimentar.” (MORAIS, 2012, p.83)

Dessa forma o processo de alfabetização através do jongo, mistura, rimas, letras, sons, brincadeiras e aprendizagens. De forma diferenciada o currículo oficial vai se transformando em novas formas e metodologias de ensino.

CONSIDERAÇÕES

Para a alfabetização ser efetiva nessas comunidades, é importante respeitar culturas e tradições. É necessário um planejamento e execução específicos para atender às necessidades de aprendizagem. Além disso, é fundamental o envolvimento de educadores capacitados e sensíveis a essa realidade.

As estratégias de alfabetização em comunidades tradicionais podem incluir a utilização de materiais educativos pertinentes à cultura local, a realização de atividades práticas e contextualizadas, como a contagem de animais e plantas da região, e a valorização da oralidade local e a construção de textos ilustrados que registram as práticas culturais.

Além disso, para eficácia de trabalhos como esses deve haver maiores investimentos do poder público, lembrando sempre que um povo sem cultura é um povo sem memória.

Preservar e valorizar a cultura do Jongo, que é uma manifestação cultural de grande importância histórica e social para as comunidades negras do Brasil. Empoderar as pessoas que participam do Jongo, permitindo que elas possam se expressar e se comunicar de forma mais clara e efetiva.

Promover a inclusão social das comunidades negras, reduzindo as barreiras de acesso à informação e possibilitando uma participação mais ativa na sociedade. Contribuir para a formação de uma sociedade mais igualitária, livre de preconceitos e discriminações raciais.

Estimular a escrita e a leitura nas comunidades onde o Jongo é praticado, ampliando o repertório cultural e intelectual dos participantes. Favorecer o desenvolvimento cognitivo e intelectual das pessoas, permitindo que elas possam explorar uma diversidade de informações e conhecimentos. Possibilitar a troca de saberes entre diferentes gerações e experiências, fortalecendo a cultura do Jongo e construindo um patrimônio cultural coletivo e compartilhado. Estimular a autoestima e o orgulho da cultura negra, reconhecendo a importância e a relevância da contribuição dessa cultura para a formação da identidade brasileira. Promover a inclusão social e a autonomia no registro de falas e vivências que os tornam protagonistas de suas vidas.

REFERÊNCIAS

ABIB, Pedro Jungers. Os Velhos Capoeiras Ensinam Pegando na Mão. Caderno Cedes, Campinas, v. 26, n.68, p.86-98, jan./abr. 2006. Disponível em: Acesso em: 10 out. 2019.

ARROYO, Miguel G. Ofício de Mestre. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2000.

BRASIL. Leis e Decretos. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: Acesso em: 30 jun. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura AfroBrasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=101_01-lei-11645-10-03-2008&Itemid=30192. Acesso dia 20 de set 2023.

FREIRE, Ana Maria. Paulo Freire: Uma história de vida, 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortêz, 1989.

MATTOS, Hebe & ABREU, Martha. Jongo, registros de uma história. In: LARA, Sílvia Hunold & PACHECO, Gustavo. (Orgs.). *Memória do jongo: as gravações históricas de Stanley J. Stein*. Rio de Janeiro: Folha Seca; Campinas, SP: CECULT, 2007, p. 69-106.

MATTOS, Hebe & ABREU, Martha. O mapa do jongo no século XXI e a presença do passado: patrimônio imaterial e a memória da África no antigo sudeste cafeeiro. In: REIS, Daniel Aarão. (Org.). *Tradições e modernidades*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010, p. 95-111.

MORIN, Edgar, *ensinar a viver: manifesto para mudar a educação*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORAIS, A. G. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

PACHECO, Gustavo (Orgs.). *Memória do Jongo: as gravações históricas de Stanley J. Stein*. São Paulo: CECULT, 2007.

PEREZ, Carolina dos Santos Bezerra. *Juventude, música e ancestralidade no jongo: som e sentidos no processo identitário*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo, 2005.

SAHLINS, Marshall. O “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um “objeto” em via de extinção (parte I e II). *Mana* vol.3 n.1 Rio de Janeiro, 1997. Disponível em: Acesso em: 23 jun. 2015.

SILVA, Larissa de Albuquerque. O “alvorço do mangangá”: uma análise do processo patrimonialista do jongo na comunidade de São Mateus, Anchieta (ES) / Larissa de Albuquerque Silva. – 2016. 177 f.: il.

SLENES, Robert. *Eu venho de muito longe, eu venho cavando”: jogueiros cumba na senzala centro-africana*. In: LARA, Sílvia Hunold & PACHECO, Gustavo. (Orgs.). *Memória do jongo: as gravações históricas de Stanley J. Stein*. Vassouras, 1949. Rio de Janeiro; Campinas, SP: Folha Seca; CECULT, 2007, p. 109- 156.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA ATUALIDADE

Valéria Barbosa Guedes¹

Romildo Pedro da Silva²

INTRODUÇÃO

As políticas públicas têm possibilitado que as pessoas com deficiência tenham seus direitos assegurados. Através dessas políticas, evidenciamos o quanto as pessoas com deficiência vêm participando ativamente de diferentes esferas sociais, dentre elas, os ambientes escolares, locais que antes eram dificilmente frequentados pelas pessoas com deficiência, pois durante muito tempo sofreram segregação, estigmas que intensificaram lutas por esses direitos.

Por esse motivo, o contexto político e social dos últimos anos, nos leva a questionar a atuação dessas políticas públicas, se realmente estão exercendo seus objetivos iniciais ou em detrimento de interferências políticas, elas sofreram algumas modificações que venha interferir nos direitos das pessoas com ou sem deficiência?

Sabemos da importância da escola pública e dos benefícios em prol da sociedade, nesse sentido o objetivo deste estudo é enfatizar como as pessoas com deficiência ao longo do tempo, desde a implementação das primeiras instituições direcionadas ao atendimento público, até as recentes conquistas obtidas através de políticas públicas que vieram assegurar os direitos de acesso à educação e socialização das pessoas com deficiência. Para isso, se faz necessário resgatar o contexto histórico com início ainda no Brasil Império, para entender como ocorreram avanços que são considerados significativos para a educação especial.

Em seguida, destacamos a importância da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) que foi elaborada em 2008 para garantir que as pessoas com deficiência tenham acesso a um atendimento diferenciado na escola regular. Abordar a importância de implementações de Políticas Públicas de Educação Especial, se faz necessário para que possamos compreender e valorizar as conquistas obtidas até os dias atuais, que

1 Mestranda no Programa de pós-graduação em educação (PPGE) da Universidade Federal de Campina Grande/PB (UFCG) – e-mail: valbguedes@gmail.com.

2 Graduando em Letras pela Unidade Acadêmica de Letras (UAL) pela Universidade Federal de Campina Grande/PB (UFCG) – e-mail: romildo.pedro@estudante.ufcg.edu.br.

fizeram com que as escolas públicas atendessem os alunos com deficiência, permitindo o acesso a esse ambiente antes renegado a essas pessoas que, no entanto, só foi possível através de leis e conferências internacionais que ampliaram os direitos das pessoas com deficiência.

Porém, apesar de avanços significativos na direção da inclusão da pessoa com deficiência, Saviani (2018), aponta no Plano Nacional de Educação (PNE), uma meta que dificilmente será alcançada, pois de alguma forma não houve por parte dos setores públicos responsáveis um maior engajamento no avanço dessa meta para educação especial. Haja vista a pauta governamental defendida nos últimos anos, que está em consonância com as políticas neoliberais, de modo a limitar investimentos em setores públicos, como é o caso da educação, dessa forma, forçando a sua privatização.

A EDUCAÇÃO NO BRASIL E A CRIAÇÃO DOS PRIMEIROS INSTITUTOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

A educação no Brasil se inicia com a chegada dos franciscanos, que segundo Saviani (2013, p.40), “construíram recolhimentos que funcionavam em regime de internatos, como verdadeiras escolas que ensinavam, além da doutrina, a lavrar a terra e outros pequenos ofícios.” As técnicas desenvolvidas pelos franciscanos, posteriormente serviram de base para os ensinamentos dos jesuítas, que de acordo com o autor, durou aproximadamente dois séculos, até a expulsão dos jesuítas de Portugal e suas Colônias em 1759, pelo Marquês de Pombal, primeiro-ministro do rei Dom José I.

Nessa mesma perspectiva, Saviani (2013), afirma que a educação no Brasil, desde sua implementação passou por um longo período de forte influência da igreja, onde os indígenas foram obrigados a seguir suas doutrinas, passando por um processo de aculturação e imposições das ideologias advindas de fortes influências europeias.

Essa afirmativa também é defendida por Hypólito (1997, p.28) destacando que o Brasil e outros países passaram por um longo período de dominação da igreja, “[...] a igreja exercia um papel fundamental nessa disputa ideológica, por exercer, dentre outros fatores, o controle sobre a educação.” Nesse aspecto, percebemos que o Brasil passou por um período muito difícil, a contar desde a chegada dos portugueses, quando ditavam as regras, escravizavam e negavam direitos às pessoas que aqui já habitavam.

A partir da expulsão dos Jesuítas em 1759, houve a instauração das reformas pombalinas de 1759-1827, que deram origem a pedagogia pombalina, que consistia na implementação de uma escola pública estatal, passando então o controle da educação, da igreja para o Estado. Essas reformas tinham como

objetivo se contrapor às ideias religiosas, tornando a educação laica.

De acordo com Jannuzzi (2012) foram criados ainda no Brasil império por volta de 1854, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que funcionava como um internato, possibilitando com o tempo que os alunos fossem professores do próprio instituto, que depois passou a ser denominado Instituto Benjamin Constant (IBC). Em seguida, em 1856 foi criado o Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES) que começou a atender as pessoas com deficiência auditiva.

Essas primeiras instituições que atendiam as pessoas com deficiência no Brasil, surgiu da necessidade de atendimento dos filhos de pessoas influentes da corte. As técnicas de ensino desenvolvidas nessas instituições eram baseadas nos ensinamentos realizados em instituições francesas, fornecendo base para a criação dos primeiros institutos especializados nas áreas de educação de cegos e surdos, como foi o caso do IBC e o INES, entretanto, a criação dessas instituições de educação especial, não vinha garantir que todos os brasileiros com deficiência tivessem acesso à educação especializada, uma vez que, o objetivo inicial era atender membros de famílias influentes que necessitavam desse atendimentos. Essas pessoas detinham o controle das instituições, assim, os deficiência de classes populares ainda não tinham acesso à educação. Com isso, cada vez mais as pessoas de classe menos favorecidas, com deficiência viviam em situações de exclusão escolar e social.

Como a escola pública demorou a se constituir, e quando estava funcionando não era para todas as pessoas, ou seja, não abrangia as camadas populares, como que seria então a situação das pessoas com deficiência, que não tinham direito de atuar na sociedade? Mesmo diante de tantos acontecimentos, Brasil (2007) enfatiza que houve algumas mudanças em relação a educação das pessoas com deficiência, pois as pessoas com deficiência visual e auditiva tiveram a oportunidade de serem inseridas no âmbito escolar, mesmo que de maneira segregada.

Mais adiante, foram feitos encontros internacionais, que abrangeu diversos países para se pensar em ações para a educação, dentre estes, a Conferência Mundial sobre Educação para todos, que ocorreu em Jomtien 1990, possibilitando recomendações para que todas as pessoas tivessem acesso à Educação, principalmente, aqueles que estavam sem acesso a ela, Oliveira (2004). Depois, teve a Declaração de Salamanca (1994) que tinha o objetivo de enfatizar a importância da educação inclusiva, visando uma educação destinada a todas as crianças, permitindo que todos tivessem acesso à escola.

Posteriormente, de acordo com Rosa e Lima (2022) ocorreu a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2006, que reafirmava os direitos das pessoas com deficiência a terem plenos direitos humanos e a liberdade. Com isso, percebemos que houve movimentos positivos a favor de uma educação que atendessem todas as pessoas, mas o cenário dos últimos anos, nos levam

a refletir sobre importantes acontecimentos que ocorreram entre os séculos XIX e XX e que refletem até hoje, em pleno século XXI, pois encontramos evidências que pressupõem retrocessos nas implementações de políticas públicas voltadas para a população brasileira.

AVANÇOS E RETROCESSOS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL

Diante de tantos acontecimentos, a Educação no Brasil vem passando por momentos de instabilidade que estão afetando todas as pessoas que dela dependem. Nesse sentido, apesar das conquistas em favor da educação, como foi a implementação das políticas públicas que devem garantir os direitos dessas pessoas, tentaremos entender o que vem acontecendo no Brasil, desde a criação do PNEEPEI (2008), que possibilita o acesso de pessoas com deficiência a escolas regulares com Atendimento Educacional Especializado (AEE).

De acordo com Rosa e Lima (2022, p.8), o PNEEPEI é um “[...] documento responsável por tornar obrigatória a oferta de vaga para pessoas com deficiência em todas as etapas da educação básica e superior no Brasil, foi divulgado oficialmente em 2008”. Essa política encarregou o Estado de possibilitar que todas as pessoas com deficiência tivessem direito à Educação. A partir desse contexto notamos a relevância do papel do Estado para oferecer uma educação cada vez mais acessível a todas as pessoas. Sendo assim, segundo Brasil (2008 p.14), a PNEEPEI tem por objetivo,

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Assim, entendemos que essas políticas públicas existem para garantir os direitos das pessoas com deficiência à educação, com direito ao AEE e frequentar a escola regular, porém, através dos últimos acontecimentos verificamos que ocorreram algumas mudanças em relação ao PNEEPEI. Em 2020, a gestão do Brasil, elaborou o decreto Nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que permitia que os discentes com deficiência fossem atendidos em espaços fora da escola, como centros especializados em cada deficiência, assim como foi nas primeiras instituições

voltados para o atendimento das pessoas com deficiência no Brasil Império. Como esse decreto feria os princípios constitucionais, em dezembro de 2020 foi suspenso.

O decreto N° 10.502, de 30 de setembro de 2020, foi considerado como uma maneira de reforçar a segregação, ao afastar as pessoas com deficiência de espaços e convivência com outras pessoas. Para Vygotsky (1998) as pessoas aprendem muito com as interações sociais, entre sujeitos/objetos que permite aos indivíduos alcançar o desenvolvimento e aprendizagem, advindos dessas relações. Desse modo, segregar e excluir as pessoas do convívio com outras pessoas diferentes como sugeria o decreto N° 10.502, ocasionava um grande retrocesso na permanência de políticas públicas que deveriam ser a favor da inclusão e não da exclusão.

Além disso, diante do retrocesso observando na educação brasileira nesse período, Saviani (2018) enfatiza que o PNE lei n° 13.005/2014 além de ter metas vencidas possui outras que dificilmente serão atingidas, uma vez que o plano foi totalmente abandonado por aqueles que deveriam zelar pela educação pública. No que diz respeito a Educação Especial, o plano traz a meta 4, que de acordo com Brasil (2014) tem o objetivo de,

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Esse é apenas um exemplo de como a educação pública vem passando por um longo processo de fragilidade, afetando ainda mais quem dela precisa. A educação está sendo comparada como uma mercadoria, que atende a quem mais possui recursos financeiros e exclui quem menos possui, objetivando apenas mão de obra para o mercado de trabalho e banalizando o conhecimento que deve ser aprendido na escola e com as relações sociais.

Sendo assim, o neoliberalismo vem controlando os saberes que devem ser adquiridos pelas pessoas, interferindo na educação e negam conhecimentos aquelas pessoas que já sofrem por não terem condições financeiras, disseminando a exclusão e negando possibilidades de mudanças que podem ocorrer através de uma educação pública de qualidade que seja acessível a todos.

Nessa perspectiva, Lima e Hypólito (2019) e Silva e Cunha (2021) enfatizam os impactos do desenvolvimento do neoliberalismo na educação no Brasil, como exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um documento normatizador, que também está atrelado às ideologias neoliberais e conservadoras que definem os currículos que devem ser ensinados aos alunos de todo o país. Com isso, estamos vivenciando acontecimentos que impactam

diretamente na educação pública, pois, as pessoas que mais sofrem com a perda de direitos são as que mais deveriam ter acesso a eles.

METODOLOGIA

O presente estudo se caracteriza como abordagem qualitativa, que permite descrever os acontecimentos sociais e formular interpretações. Nesse sentido, buscou analisar sobre o percurso histórico que a educação ocorreu no Brasil com a implementação de políticas públicas de Educação Especial. A investigação se constitui tendo uma base documental de acordo com Cellard (2012), pois, buscou por documentos que possibilitaram a comparação entre os acontecimentos que ocorreram no passado e que interferem no presente contexto, assim como trazemos os aspectos que ocorreram com a criação da PPEPEI e como ênfase em uma das metas do PNE trazendo interpretações a partir do conhecimento acerca dessas políticas públicas, além do esquecimento da meta 4 do PNE sobre a Educação Especial.

Para organização dos documentos a serem mencionados neste estudo, foi elaborado uma pré-análise, baseado nas concepções de Bardin (1977), assim como a leitura flutuante que nos possibilitaram mais conhecimento acerca dos textos a serem utilizados com proposta de enfatizar a importância das políticas públicas para o público da educação especial, que passou por tentativas de transformações ao longo de sua criação, sendo comparado com a criação das primeiras instituições voltadas para as pessoas com deficiência que segregam ao invés de incluir, mesmo que naquele momento, se tivesse a ideia de que segregando poderia haver a inclusão.

Em suma, enfatizamos a importância da Educação Especial no momento presente em que nos encontramos, descrevendo os aspectos positivos dessas políticas públicas assim como os desafios encontrados para sua efetivação e a consolidação do neoliberalismo, que ocasiona prejuízos à educação. A partir desse momento, iremos tecer algumas informações sobre a influência do neoliberalismo nas políticas públicas e por conseguinte as nossas considerações finais e as referências.

O NEOLIBERALISMO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

A educação proporciona caminhos que nos levam ao conhecimento, ajuda no nosso desenvolvimento, enquanto indivíduos, mas hoje em dia há poucos investimentos em educação, estamos diante de casos em que os governantes preferem negar direitos e ir contra a implementação de políticas públicas, do que alavancar na educação e promover benefícios para a população.

Nesse contexto, as ideologias neoliberais estão relacionadas com aqueles que querem enfraquecer ainda mais o estado. Segundo Apple (2002), os

neoliberais são os grupos mais poderosos do campo conservador. Para os neoliberais, o Estado acaba sendo fraco e as instituições públicas pouco contribuem para aqueles que precisam. Diante disso, Magalhães e Assis (2020, p.14) afirmam que “[...] com o neoliberalismo, todos os direitos sociais são abolidos, incluindo o direito à educação, e são transformados em serviços, comprados e vendidos no mercado”. Com isso, percebemos que os neoliberais têm uma influência maior do que imaginamos perante a sociedade, e quem são aliados dos neoliberais, não tem preocupações com os direitos sociais, apenas corroboram com injustiças em desrespeito às políticas públicas conquistadas através de movimentos sociais.

Desse modo, apesar da criação de políticas públicas, que visam assegurar os direitos das pessoas a uma educação pública de qualidade, percebemos o quanto temos perdido em termo de direitos, pois estão havendo mudanças que descaracterizam essas políticas de modo a ferir os objetivos iniciais que levaram as suas implementações. Esses retrocessos estão sendo vivenciados com frequência em pleno século XXI, as pessoas estão sem acesso a uma escola pública de qualidade.

Ainda nessa linha, de acordo com Saviani (2018, p.23) “A escola pública no Brasil vive de fato momentos difíceis. No entanto, todos os momentos da educação no Brasil, desde a chegada dos jesuítas em 1549, têm sido bem difíceis.” Uma vez que, compreendemos que o Brasil vem passando por momentos difíceis há muito tempo, pois a educação que deveria chegar a todas as pessoas, continuam sendo destinadas apenas a quem mais possui condições financeiras, porque se tem a ideia de que quem menos possui deveria servir de mão de obra a quem mais tem. Temos que desconstruir essas ideologias neoliberais, pois a educação é um direito de todos e a escola pública também é um espaço para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, encontramos na Educação Especial, a perspectiva inclusiva que deveria estar passando por momentos mais tranquilos, garantindo e permitindo que cada vez mais as pessoas com deficiência tivessem acesso a uma educação pública de qualidade, que isso fosse assegurado pelas políticas públicas. Ao longo dos anos, percebemos a relevância dos movimentos sociais para garantir uma educação de qualidade, principalmente àqueles que foram privados dela, como as pessoas com deficiência.

As políticas públicas, como exemplo, a PPEPEI foi conquistada para tentar inserir no contexto social, as pessoas com deficiência que tanto sofreram com estigmas e segregações, vítimas de preconceitos até mesmo por parte de seus familiares pois, as pessoas com deficiência no Brasil só foram viabilizadas a partir da criação das duas instituições, IBC e INES ainda no Brasil império, como mencionado anteriormente. Apesar de não atenderem todas as

deficiências da época, foi possível dar o primeiro passo para que políticas públicas fossem pensadas para atender a todas as deficiências.

Desse modo, pensar em políticas públicas que garantam direitos, e não retrocessos é permitir que não só as pessoas com deficiência tenham acesso a escola pública, mas também todas àquelas que já sofreram por não estarem inseridas nelas, pois assim como negros, indígenas e mulheres, também passaram por momentos de exclusão na história da educação do Brasil, merecem ter uma educação que proporcione benefícios, e não esquecimentos como são vistos no Brasil.

Com isso, percebemos que as ideologias impostas pela classe dominante em consonância com os princípios neoliberais, buscam enfraquecer as políticas públicas, limitando o conhecimento a quem tanto precisa dele. Precisamos estar atentos às mudanças políticas e sociais que estão ocorrendo no Brasil, porque esses movimentos contra a educação, afetam a todos nós e é através da educação que poderemos mudar este cenário, percorrer os caminhos que nos levam ao conhecimento, e ir contra as ideologias neoliberais que tentam defasar esse caminho. Portanto, é dever de todos nós mudar este cenário, se quisermos ter um país mais justo, onde as pessoas possam ter mais direitos assegurados por leis.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. “**Endireitar**” a educação: as escolas e a nova aliança conservadora. Currículo sem Fronteiras, v.2, n.1, pp.55-78, Jan/Jun 2002.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB**. 9394/1996.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Portaria Ministerial nº 555, de 5 de Junho de 2008. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>> Acesso em: 10 de Jun. de 2022.
- _____. **Decreto Nº 10.502, de 30 de Setembro de 2020**. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>> Acesso em 10 de Jun. de 2022.
- _____. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005/2014. Disponível em:< <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>> Acesso em 27 de Jun. de 2022.
- CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean; et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho Docente, Classe Social e Relações de Gênero**. Campinas: Papyrus, 1997.

JANUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI** – 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

LIMA, Iana Gomes de; HYPÓLITO, Álvaro Moreira. **A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 45, e190901, 2019. Disponível em: < https://www.researchgate.net/publication/335208398_A_expansao_do_neoconservadorismo_na_educacao_brasileira > Acesso em: 19 de Jun. de 2022.

MAGALHÃES, Wesley Brito; ASSIS, Lúcia Maria de; **Neoliberalismo, Teoria do Capital Humano e Avaliação: Contribuições Para o Debate das Políticas Educacionais**. Jornal de Políticas Educacionais. V. 14, n. 47. Outubro de 2020. Disponível em: < <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/73335> > Acesso em: 28 de Jun. de 2022.

OLIVEIRA, Dalila. **A reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/?lang=pt&format=pdf> > Acesso em: 09 de Jun. 2020.

ROSA, Júlia Gabriele Lima da; LIMA, Luciana Leite. **Muda o governo, mudam as políticas?** O caso da política nacional de educação especial. Revista Brasileira de Educação. V.27. Porto Alegre: 2022. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5nfd85TJZydqDPJVQDMM5Tk/> > Acesso em: 10 de Jun. de 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas-SP: Autores Associados, 4ª ed. 2013.

SAVIANI, Dermeval **A defesa da escola pública no Brasil: difícil, mas necessária**. In: KRAWCZYK, Nora (org.). Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis. Campinas, SP: FE/UNICAMP; Uberlândia, MG: Navegando, 2018.

SILVA, Simone Gonçalves da; CUNHA, Mateus Arguelho da; **Base Nacional Comum Curricular e suas repercussões no trabalho docente**. IN: SILVA, Luciana Leandro da; HYPÓLITO, Álvaro Moreira; MEDEIROS, Carlos Augusto de; **Políticas de Avaliação, currículo e trabalho docente: repercussões das avaliações externas no cotidiano das escolas públicas**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2021. p. 199-228.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO ESCOLAR: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Fábio Contaefér de Souza¹

INTRODUÇÃO

Na atualidade, a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais é um direito a ser garantido pelo poder público nos âmbitos municipal, estadual e federal, para que haja o acesso e permanência, com qualidade desses alunos nas escolas de ensino regular. O público-alvo que abrange esses discentes, entende-se como aqueles com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Diante disso, compreende-se que a inclusão escolar passou a ser amplamente difundida, sobre tudo, na Declaração de Salamanca (1994), que preceitua o direito de todas as pessoas com NEE's a estudarem em instituições escolares de ensino regular. A educação inclusiva traz consigo uma mudança de valores da educação tradicional, o que implica desenvolver novas políticas de reestruturação do ensino. A inclusão é um exemplo adequado para os mais diversos espaços físicos e simbólicos, sendo, necessária uma transformação do sistema educacional, ainda exclusivo, direcionado para receber crianças dentro de um padrão de normalidade estabelecido historicamente. É preciso atentar para as possibilidades de inclusão de pessoas com deficiência e não para as dificuldades, para assim construir uma sociedade mais digna para todos, com ou sem deficiência.

A escola como principal instituição construtora de conhecimento, enfrentou o repto de se tornar “inclusiva”. Implícita, portanto, está a observação de que ainda existem práticas de exclusão, segregação e discriminação. Quando falamos em inclusão, voltamos às controvérsias sobre o direito à igualdade e o direito à diferença. As sociedades por mais que tentem parecer homogêneas, são inerentemente multiculturais em sua essência. Não existe país ou grupo social onde todos se comportem da mesma forma, retenha a mesma fé ou têm as mesmas ambições. Tanto nas ações cotidianas em busca da sobrevivência, quanto na interpretação simbólica da existência, o ser humano é verdadeiramente único.

¹ Graduado em Pedagogia, com especialização em Educação Infantil, Alfabetização e Letramento e Educação Inclusiva. E-mail: binhocontaefér@gmail.com.

O grupo se constrói a partir de uma necessidade histórica de estar com outras pessoas. Incluir não significa homogeneizar, mas, por outro lado, dá espaço para a expressão das diferenças. Uma diferença que não aparece como desigualdade, mas como uma afirmação contundente do princípio de que todos são iguais no mundo dos direitos humanos, da liberdade de expressão, da sobrevivência digna e das oportunidades.

Nascimento (2014, p. 13) afirma que “isso só será possível quando cada cidadão, cada um de nós, entendermos que o movimento pela inclusão não é algo que está distante; o movimento pela inclusão é algo que deve fazer parte do nosso cotidiano”.

Dentro desse contexto, o objetivo deste trabalho é compreender o processo histórico da educação especial e da educação inclusiva para entendermos melhor, o movimento atual da inclusão escolar dentro das escolas. E o desenvolvimento metodológico deste estudo ancora-se numa pesquisa com artigo de revisão bibliográfica, qualitativa e descritiva.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ESCOLA DE TODOS E PARA TODOS

Atualmente, ao falar sobre a educação inclusiva, é crucial resgatar o histórico de lutas, conquistas e estudos que consolidaram essa estratégia pedagógica como um modelo de avanço educacional. Hoje em dia, todos os níveis da educação básica brasileira devem atender aos preceitos da educação inclusiva, seja ela no ensino fundamental, médio ou superior, os estudantes com algum nível de deficiência devem receber a mesma educação dos demais educandos. Essa proposta segue os princípios da carta de direitos humanos e das políticas sociais de promoção da cidadania e democracia. No entanto, por mais que o Brasil tenha uma das Legislações mais avançadas para a proteção dos direitos educacionais dos estudantes que convivem com algum tipo de deficiência, muitos educadores ainda sentem que as escolas não têm estrutura, financiamento e aporte teórico necessários para oferecer a melhor educação para esses alunos. A educação desses estudantes com necessidades especiais também é um terreno de debates intensos, sendo que diversos autores discordam sobre a forma de inserir essa população nos sistemas de ensino.

Vamos lembrar:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2011, p. 26)

No decorrer da década de 90, a Organização das Nações Unidas para

a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e movimentos sociais em defesa dos direitos das pessoas com deficiência se mobilizaram em torno desse tema, resultando na publicação de importantes documentos. Em 1994, foi assinada a Declaração de Salamanca, que se tornou um dos documentos mais importantes da história acerca da educação especial, elaborado durante a Conferência Mundial sobre a Educação Especial, na cidade de Salamanca, na Espanha. Nesse documento, foi instituído que é responsabilidade primordial do Estado incluir todas as crianças e os jovens com necessidades educativas especiais às escolas regulares, cabendo-lhes as adequações indispensáveis, pois são as escolas os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e abrangendo uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 1994). O objetivo da Declaração de Salamanca foi de prover diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social (BRASIL, 1996).

A Declaração de Salamanca (1994), foi um marco na organização política de vários países, inclusive no Brasil, que declararam as seguintes premissas:

- Na Educação Inclusiva: capacitar escolas comuns para atender todos os alunos, especialmente aqueles que têm necessidades especiais;
- Princípio da inclusão: reconhecimento de necessidade de se caminhar rumo à escola para todos, um lugar que inclua todos os alunos, celebre a diferença, apoie aprendizagem e responda às necessidades individuais;
- As escolas devem acomodar todos os alunos independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. O desafio para uma escola inclusiva é o de desenvolver uma pedagogia centrada no aluno, uma pedagogia capaz de educar com sucesso todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências severas;
- O princípio fundamental da escola inclusiva consiste em que todas as pessoas devem aprender juntas, onde quer que isto seja possível, não importam quais dificuldades ou diferenças elas possam ter. Escolas inclusivas precisam reconhecer e responder as necessidades diversificadas de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando educação de qualidade para todos mediante currículos apropriados, mudanças organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com suas comunidades;
- Os currículos devem ser adaptados às necessidades dos alunos e não o inverso. As escolas devem, portanto, oferecer oportunidades curriculares que se adaptem a alunos com diferentes interesses e capacidades;
- Aos alunos com necessidades educacionais especiais devem ser oferecidas diferentes formas de apoio, desde uma ajuda mínima em classes comuns até programas adicionais de apoio à aprendizagem na escola, bem como a assistência de professores especialistas e de equipe de apoio externo. (SALAMANCA, 1994, p.5-7)

A inclusão pressupõe que todas as crianças e alunos tenham uma resposta educativa num ambiente regular que lhes proporcione o desenvolvimento das suas capacidades. Este princípio vem sendo expresso na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

“O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresente. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola”. (SALAMANCA, 1994, p.5)

Ainda que, nos movimentos curriculares desencadeados em todo o país, tais questões já aparecem em alguma medida, foi após a Lei de Diretrizes Básicas de 1996, embasada na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), que a educação básica no Brasil passou a ser encarada como um direito, ancorada no princípio do bem comum e no respeito à diversidade (PLETSCH; MENDES, 2015). A Declaração de Salamanca foi sem dúvida um dos fatores mais importantes na luta por igualdade e qualidade na educação. Em seu contexto, essas ideias são voltadas para uma escola, que para existir, precisa de engajamento do governo, devendo dar prioridade a investimentos nos sistemas educacionais. Somente assim, as escolas estarão aptas para receber e atender as crianças com eficiência e dignidade rumo a essa inclusão propriamente explanada. Em 1996, a LDB foi atualizada pela atual Lei nº 9.394 / 96, expondo especificamente as garantias e obrigações relativas à educação especial no Capítulo 5.

No artigo 58, a LDB define educação especial:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial (BRASIL, 1996, apud RIBEIRO, 2018, p. 10).

No artigo a seguir da LDB, são explicadas as responsabilidades da escola com os alunos com deficiência. Por exemplo, assegura que professores com experiência suficiente no ensino médio ou superior, bem como professores de educação formal que receberam treinamento especial, integrem esses alunos em classes regulares (Brasil, 1996). Outro foco da LDB é a educação especial para o trabalho, que visa garantir uma efetiva inserção na vida social:

IV – Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (BRASIL, 1996, apud RIBEIRO, 2018, p. 10).

Considerando a realidade das escolas públicas, percebe-se que ainda existem muitas lacunas no que diz respeito ao atendimento adequado com instrumentos que incluem verdadeiramente o indivíduo no processo de ensino e aprendizagem; não basta estar nas aulas para ser incluído. As escolas precisam pensar em como envolver os alunos para que possam aprender. E esse é o direito deles. A inclusão se opõe a qualquer tipo de discriminação e nesta perspectiva é necessário que a escola repense todos os seus conceitos em busca de uma educação que respeite a heterogeneidade. No entanto, esta é uma tarefa difícil para as instituições que se adaptam aos padrões excluindo todas as formas de diversidade do campo. A inclusão é um desafio para a escola como um todo, sendo necessário o conhecimento do meio em que a criança está inserida, para que as atividades propostas na escola fiquem próximas da realidade vivenciada pelo incluso, e assim, ele se adapte com maior facilidade ao contexto educativo e participe ativamente do processo de aprendizagem.

A PRÁTICA INCLUSIVA DENTRO DO CONTEXTO ESCOLAR

Para uma melhor compreensão deste estudo é necessário levar em conta a questão dos direitos humanos e das diferenças individuais. Percebemos que a inclusão de todos nas escolas brasileiras, ainda, não é uma realidade de fato. Muitos educadores que se dedicam a pesquisas sobre esse assunto revelam que para haver inclusão escolar na realidade das escolas regulares de ensino há a necessidade de mudanças de paradigmas educacionais e afirmam que, infelizmente, existe uma cultura que persiste em conservar práticas excludentes no cenário das escolas.

Neste sentido, a presente reflexão, poderá contribuir com algumas questões sobre o desenvolvimento do processo de educação inclusiva. Elas ressaltam a importância de valorizar as diferenças e oportunizar a todos os alunos, o acesso ao espaço escolar e ao conhecimento científico com igualdade de oportunidades.

Antes de abordar algumas reflexões sobre o paradigma da educação inclusiva, considera-se pertinente analisar os conceitos de educadores que se dedicaram e/ou dedicam-se a pesquisar sobre esse processo educacional.

Educadores e pessoas, que direta ou indiretamente, defendem o direito de todos na escola com as mesmas oportunidades de acesso, permanência e aprendizagem de qualidade. No modelo de educação todos os alunos juntos têm o direito à mesma preparação para viver sua vida em comunidade, tendo como base neste conceito, pode-se afirmar que esse tipo de educação requer uma

transformação dos sistemas de ensino no país.

As escolas brasileiras se configuram, ao longo da história de educação brasileira até os dias de hoje, no retrato de uma educação para uma parcela da sociedade. As mudanças ocorrem de forma lenta com relação ao processo de inclusão de todos no espaço educacional escolar.

Historicamente, a diversidade de habilidades e características físicas e intelectuais foi categorizada pelo saber médico e científico na forma de padronizações excludentes. Desse modo, conformou-se ao longo do século XVIII o chamado “corpo normal”, isto é, uma medida arbitrária de humanidade calcada em um conjunto de características tidas como necessárias para se constituir enquanto um sujeito de direitos.

Uma pessoa que não atendesse a essas expectativas era definida como menos capaz e, por conseguinte, excluída dos espaços de convivência social, educação e trabalho. A esse fenômeno histórico e social dá-se o nome de capacitismo, o qual resulta da exclusão sistemática e estrutural de pessoas com deficiência.

As Legislações dentro do campo da educação inclusiva são muito mais estruturadas hoje em dia do que em qualquer outro momento do Estado Moderno, essa Legislação não é um pensamento compartilhado por toda a sociedade, mas, sim, uma construção gerada a partir das diferentes forças no campo político.

Dessa forma, precisamos entender que as leis para a educação especial não são imutáveis, podendo estar sujeitas a avanços e retrocessos conforme o passar dos anos e mudança de mentalidade do Estado e da sociedade. Além disso, nem todos os dispositivos dispostos nas leis são cumpridos na prática pelas escolas e faculdades, seja por falta de estrutura, verba ou conhecimento teórico sobre a questão.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) é uma grande conquista na medida em que vai na contramão desse passado histórico, definindo a deficiência como atributo que não pode ser descolado do contexto, uma vez que se dá na interação de uma pessoa que possui uma ou mais características que divergem do padrão com barreiras.

Em outras palavras, a deficiência, seja ela de que ordem for, só existe na relação com um mundo repleto de impedimentos para a plena inclusão da pessoa que a possui. No âmbito da educação, tal perspectiva gera impactos contundentes no modo de pensar o acolhimento das diferenças humanas no ambiente escolar, uma vez que desconstrói o cômodo argumento de que a escola e os professores estão dispostos a atender ao aluno com deficiência desde que ele se adapte ao modelo presente.

Além disso, a convenção esclarece que as pessoas com deficiência não devem ser excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência. Ao contrário, devem ter acesso ao ensino em igualdade de condições com os demais estudantes, de modo a conviver plenamente com toda a comunidade escolar:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nesses casos e em outros, como os transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento desses estudantes (BRASIL, 2008, p.11).

O conceito de inclusão escolar envolve a inserção do público-alvo da educação especial em classes de ensino regular, com garantia de adequações necessárias, fazendo com que os alunos sejam participantes do processo de socialização e aprendizagem.

Conceituar inclusão escolar é construir a nossa própria identidade docente, aonde precisamos entender que só conseguimos nos afastar dos ranços da exclusão e da discriminação quando enxergamos os ambientes de aprendizagem como espaços de diversidade, com diferentes saberes e potencialidades.

A inclusão depende de ações individuais e coletivas. Individuais porque partem do princípio de aceitação e valorização das diferenças, como uma mudança que deveria acontecer de dentro para fora, onde são valores e contextos que contribuem para o desenvolvimento de conceitos. Já as coletivas, porque envolvem ações conjuntas e parcerias do trabalho colaborativo, reconhecimento do outro como parceiro em busca de garantia de direitos de igualdade.

A exemplo disso, permite observar que no processo de inclusão, a escola está preparada para receber alunos com deficiência. Não é o aluno que precisa se adaptar à escola, mas sim, à escola deve se adaptar ao aluno especial. Educando todos os alunos juntos, as pessoas com deficiência têm a oportunidade de preparar-se para a vida na comunidade, os professores melhoram suas habilidades profissionais e a sociedade toma uma decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade.

Todo esse processo de interação auxilia no desenvolvimento de sensibilidade, do respeito a e da compreensão de diferenças e semelhanças individuais. O que enriquece não apenas o saber coletivo, pois aprendemos por meio das relações, mas também o individual, ao despertar maturidade e discernimento para o convívio social e profissional.

Para Mittler:

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quando à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepara-los para ensinarem aquelas crianças que estão atual e correntemente excluídas por qualquer razão. (MITTLER, 2003, p.16)

Na visão de Mittler (2003), a educação inclusiva se baseia num sistema de valores que faz com que todos os alunos se sintam bem-vindos à escola e está celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o nível de aquisição educacional e cultural, ou a deficiência.

Esse modelo de inclusão, porém implica em uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Implica também, no preparo apropriado dos professores mediante uma formação de uma educação e desenvolvimento profissional contínuo durante a vida. A ideia revela que o processo para uma educação inclusiva caminha como expressão de luta para o alcance dos direitos humanos, tendo, portanto, a necessidade de amplas transformações.

Uma escola torna-se inclusiva no momento em que quebra com os paradigmas e estereótipos socialmente construídos, quando concebe as turmas como heterogêneas, respeitando o tempo de aprender dos alunos, valorizando as potencialidades e os diferentes saberes. Podemos perceber que construir uma escola inclusiva não é tão simples assim, sendo necessário acreditar nas potencialidades de aprendizado, aceitação e também quebrar com barreiras atitudinais. Essas barreiras comprometem nossa visão de educação para a diversidade e o modo que nos relacionamos com o público-alvo da educação especial.

A inclusão garante direitos e promove a aprendizagem, estimulando a autonomia e a independência das pessoas com deficiência em todas as fases da vida. Dessa forma, o Brasil estabeleceu na meta 4 do Plano Nacional de Educação o objetivo de universalizar para a população de 4 a 17 anos com deficiência o acesso à educação de acordo com o modelo de inclusão.

A abordagem prioriza o direito de todos os estudantes frequentarem as salas regulares, combatendo qualquer discriminação. Além disso, a meta prevê espaços de atendimento educacional especializado (AEE), como medida complementar e não substitutiva da sala de aula comum, que podem ser frequentados pelos estudantes com deficiência no contra turno. O AEE tem por objetivo identificar demandas específicas e elaborar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras existentes, garantindo a inclusão e autonomia dos estudantes.

Na perspectiva da Política Nacional da Educação Especial e na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, não se agrupam mais alunos por deficiência ou especificidade. Todos frequentam o mesmo AEE na sala de recursos multifuncional. Assim, aquelas salas de recursos específicas a um tipo de deficiência, equipadas com recursos, materiais e professores especializados na referida deficiência não existem mais, tendo sido substituídas pelas salas de recursos multifuncionais, que devem ter recursos e equipamentos para todos os alunos do AEE, além de um professor que esteja preparado para atuar com todos esses alunos.

De acordo com o Decreto nº 7.611, de novembro de 2011, o AEE consiste na organização de atividades para serem realizadas com o aluno PAEE e nos recursos que tornam o aprendizado desse educando possível.

Entre os recursos estão objetivos, tecnologias assistivas, recursos ótico não ótico, equipamentos que permitem que o aluno se comunique, locomova, interaja e aprenda, que devem ser organizados institucional e continuamente, prestados de forma complementar à formação de estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e suplementar à formação de estudantes com altas habilidades/superdotação. Ou seja, o AEE deve desenvolver com o aluno PAEE atividades que o estimule a aprender e a superar as suas limitações e barreiras por meio de recursos que facilitem seu aprendizado, que o torne possível, mas, ao mesmo tempo, não faça as mesmas atividades que são feitas em sala de aula regular, porém que torne a realização dessas atividades possível.

O atendimento educacional especializado foi criado para dar suporte para os alunos público-alvo da educação especial e para facilitar o acesso deles ao currículo, aonde ele deve ser oferecido no período oposto ao ensino regular em sala de recursos multifuncionais que tem como propósito organizar espaços, na própria escola comum, dotados de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliem na promoção de escolarização, eliminando barreiras que impeçam a plena participação dos estudantes público-alvo da educação especial, com autonomia e independência, no ambiente educacional e social.

De acordo com Cunha (2015, p. 63), a aprendizagem não deve ser confundida com os processos naturais de crescimento humano, pois ela envolve um indivíduo nas mais diferentes etapas da vida, isto é, quando se aprende algo não se esquece:

Educação Inclusiva significa pensar uma escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem (BLANCO, 2003, p. 16).

A inclusão vem demonstrar que as pessoas são igualmente importantes em determinada comunidade, e, com isso, a diversidade e as diferenças tornam o meio escolar culturalmente rico, possibilitando novas aprendizagens para pessoas com deficiência ou pessoas que por qualquer motivo não se adaptam ao sistema escolar e são excluídas. Nessa relação, todos se desenvolvem, pois são necessários exemplos que superem fraquezas e despertem potencialidades, a igualdade nos relacionamentos permite trocas que não estagnam com o desenvolvimento pois, dentro de um amplo projeto de educação, os princípios da inclusão vão além de inserir crianças com deficiência na rede regular de ensino.

É preciso compreender que o ato de incluir é, antes de tudo, uma lição de cidadania e de respeito para com o próximo. Incluir é reconhecer que existem outros de nós que precisam participar de todos os meios, seja profissional, educacional, social, independente das diferenças que estejam a nossa frente. A inclusão escolar não é um trabalho fácil. Estamos a rediscutir valores e preconceitos que estão enraizados em nossa cultura, mas, estamos no caminho para alcançar a inclusão plena, pois são necessárias uma reestruturação progressiva e uma transformação do pensar a escola dentro da sociedade que estamos inseridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção de alunos especiais em escolas regulares tem sido valorizada cada vez mais nos últimos anos, e isso é resultado de constantes debates a respeito de educação de indivíduos com alguma deficiência e do engajamento da sociedade na luta para que sejam respeitados os direitos dessas pessoas. É muito grande a possibilidade da inclusão de alunos com necessidades especiais dentro das escolas de ensino regular, mas, sabemos que ainda há um longo percurso pela frente para que a inclusão escolar seja plena e não precisamos ir muito longe, basta olhar ao nosso redor, que logo veremos um grande caminho para construirmos uma sociedade inclusiva. Ambientes inclusivos propiciam uma integração social, o que impressiona diretamente, através dos colegas, o desenvolvimento das potencialidades desse educando com deficiência.

Quando de fato acontecer a inclusão de todos os indivíduos, podemos dizer que avançamos muito na mudança de mentalidade da sociedade. Não é uma tarefa simples, mas é possível. Devemos defender a causa e seguiremos em frente, para que tal cidadania realmente aconteça através da nossa luta pela inclusão que acontece no dia a dia, enxergando o nosso próximo com respeito, independentemente do tipo e nível de deficiência.

O processo de inclusão escolar das crianças com algum tipo de deficiência específica impõe a necessidade de adequações ao ambiente escolar, no que diz respeito à estrutura física da escola e quantidade de alunos por turma, bem como no que tange à capacitação dos professores para lidarem com essas crianças e adotarem estratégias pedagógicas facilitadoras da aprendizagem das mesmas. Não adianta haver garantia de direitos de acesso à escola, sem que existam condições de permanência para esse aluno.

Portanto, diante da temática abordada, considera-se importante o conhecimento desta realidade para a discussão crítica da legislação e, especialmente, para a proposição de políticas públicas e de intervenções eficazes, visando à construção de conhecimentos, às trocas de experiências e às práticas educativas inclusivas.

REFERÊNCIAS

BLANCO, R. **Aprendendo na diversidade: Implicações educativas**. Foz do Iguaçu: 2003. Acesso em: 12/09/2023.

BRASIL. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: **Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4. ed. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011. Acesso em: 01/09/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Brasília: MEC, 1994. Acesso em: 03/09/2023.

CUNHA, M. S. **Ensino da língua portuguesa na perspectiva da inclusão do aluno cego no nível fundamental**. 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe. 2015. Acesso em: 15/09/2023.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Salamanca**: Nações Unidas, 1994. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> >. Acesso em: 04 /09/ 2023.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed.2003.

___ Prefácio. In: MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003b.

___ **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10/09/2023.

___ **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica-nacional-educacao-especial.pdf>. Acesso em: 11/09/2023.

NASCIMENTO. L. B. P. **A importância da inclusão escolar desde a educação infantil**. 2014. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Departamento de Educação – Faculdade Formação de Professores. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2014.

PLETSCH, M. D.; MENDES, G. M. L. Entre políticas e práticas: os desafios da educação inclusiva no Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 23, n. 39 27, 16 mar. 2015. Disponível em: <http://redalyc.org/html/2750/275041389056/>. Acesso em: 08/09/ 2023.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE PINHAIS: PERSPECTIVA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Fernanda Dutra da Silva¹

Arlete Vilela de Faria²

1. INTRODUÇÃO

Este estudo tem por objetivo analisar as políticas de atendimento aos estudantes público-alvo da educação especial, no município de Pinhais, estado do Paraná, a partir da Política de Educação Especial do município e de outros documentos e dados oficiais, como dados de matrículas publicados pela Secretaria Municipal de Educação e Gerência de Educação Especial e Inclusão Educacional – GESPI, no período que compreende os anos de 2016 a 2020.

Para tanto, faz-se necessário compreendermos, mesmo que de forma preliminar, alguns dos encaminhamentos políticos presentes nos documentos oficiais, norteadores e reguladores da Educação Especial no país. Fazendo um contraponto com o processo de ensino e de aprendizagem, tem-se um novo modo de atuação educacional, contrário a um modelo de ensino homogêneo, constituído de atuações pedagógicas muito semelhantes, as quais desconsideram as particularidades no aprender dos diversos alunos que compõem a classe. Por outro lado, ao se pensar em um ensino heterogêneo, preconizam-se as diferenças pessoais como parte das relações de ensino e aprendizagem e, sendo assim, é papel do sistema educacional promover as condições para que todo e qualquer aluno aprenda, inclusive os com deficiência (LEITE, 2004).

O aumento significativo de matrículas da educação especial é referenciado no Censo da Educação Básica 2020 (BRASIL, 2021), com destaque para a presença ampliada na etapa do Ensino Fundamental, em que o número de matrículas “chegou a 1,3 milhão em 2020, um aumento de 34,7% em relação a 2016. O maior número delas está no ensino fundamental, que concentra 69,6% das matrículas da educação especial” (BRASIL, 2021, p. 34).

1 Licenciado em Pedagogia (2014) pela UniCesumar e Pós-Graduada em Arte Cultura e Educação (2019) pela UniCesumar, e em Educação Inclusiva IFSULDEMINAS. E-mail: fernandadutracontato@gmail.com.

2 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras (2019) e Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2012). E-mail: arletev.faria@gmail.com.

Assim, observa-se na pesquisa que, não é apenas a matrícula de alunos da Educação Especial que cresce ano a ano, como também a matrícula em classes comuns dos sistemas de ensino público em contraposição ao decréscimo da matrícula em classes exclusivas ou segregadas. É possível inferir que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) muito contribuiu para esta mudança de paradigma na escolarização, mobilizando e fortalecendo a presença dos alunos Público-Alvo da educação especial em escolas e classes comuns e que, no contexto de inclusão educacional, a sala de recursos ganha papel fundamental na viabilização do acesso da parcela de alunos com Necessidade Educacionais Especiais (NEE) ao currículo comum.

Entretanto há que se considerar que a presença efetiva de alunos da Educação Especial nos bancos escolares das escolas regulares requer mudanças nas estruturas até então vigentes, mudanças essas que vão desde a ampliação da acessibilidade arquitetônica, atitudinal e conceitual, “até a implantação de políticas públicas que visam à construção de práticas que permitam a efetiva participação desses alunos nos processos de ensino e de aprendizagem” (DECHICHI, 2011, p.7).

Os sujeitos da educação básica estão, portanto, diante de um desafio que não é novo, mas que assume contornos protagonistas: a escolarização de alunos da educação especial. Para dar conta desse desafio, uma das contribuições advém da pesquisa científica, tanto na inserção e diálogo da academia com a educação básica; quanto na divulgação e socialização de pesquisas, como indicativo de formação ou informação.

Portanto, considera-se significativo avaliar as práticas e políticas públicas no âmbito da educação especial e inclusiva no município de Pinhais e seu alinhamento junto às diretrizes nacionais vigentes, visto que a qualidade do ensino, direcionada por meio de práticas educacionais mais equânimes, democráticas e inclusivas é um direito dos educandos com NEE e sua oferta uma responsabilidade do Poder Público.

2. EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE PINHAIS SOB A PERSPECTIVA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Pinhais é um município brasileiro do estado do Paraná, localizado na Região Metropolitana de Curitiba. Atualmente Pinhais conta com 21 escolas municipais. No panorama histórico o atendimento ofertado nas escolas paranaenses de Educação Especial, até a década de setenta, apresentava características voltadas para o cuidado às pessoas com deficiência, e não havia um trabalho pedagógico, propriamente dito. A partir dos anos 80, a educação de pessoas com deficiência intelectual no Estado do Paraná, de acordo com

documentos históricos, foi intensificada, quando as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAES realizaram um movimento de interiorização pelo Estado, e as autoridades competentes da época promoveram, em parceria com outros órgãos governamentais ou não, projetos e campanhas de prevenção às deficiências.

Naquele momento, em algumas instituições, era comum o equívoco entre o atendimento clínico com o educacional, comprometendo sobremaneira o desenvolvimento acadêmico dos educandos. Neste cenário, surge do governo federal uma proposta de atendimento priorizando o ensino educacional para alunos com deficiência “exclusivamente” por escolas regulares de ensino. Em oposição a esta tese, os movimentos organizados, principalmente por pais de alunos com deficiência, defendiam que o atendimento educacional de seus filhos fosse realizado “preferencialmente” por entidades públicas e/ou particulares, voltadas especificamente para o atendimento de pessoas com deficiência, garantindo aos pais o direito de escolha, conforme preconizado no artigo 58 da LDB 9394/96,

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial. §2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular. §3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996, p.39).

A Inclusão Educacional tem como referenciais a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1990) e a Declaração de Salamanca de junho de 1994, na Espanha. Também a convenção de Guatemala, de 1999, foi um diferencial para a educação de pessoa com alguma deficiência, sendo promulgada no Brasil por meio do Decreto no 3.956/2001 que traz a reafirmação dos direitos humanos dessa pessoa, sendo a discriminação definida como:

[...] toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior, ou percepção de deficiência presente ou passada que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, o gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e de suas liberdades fundamentais (BRASIL, 2001, p. 168).

Entende-se assim, que o objeto principal do decreto supracitado, está pautado na exigência da nova interpretação da educação, compreendendo a eliminação das barreiras que dificultam o acesso das pessoas com deficiência à

escolarização. Ao não se prover esse aluno especial em seus direitos a educação e acessibilidade, esse ato se configura em discriminação da pessoa com deficiência. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) em seu Capítulo IV – trata Do Direito à Educação, onde lê-se:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015, p.12).

Para atender as demandas vigentes o município de Pinhais conta com uma gerência específica intitulada Gerência de Educação Especial e Inclusão Educacional – GESPI que tem como objetivo efetivar uma política educacional inclusiva na RME, com vistas à identificação, atendimento e suporte às necessidades/especificidades educacionais do público com o qual trabalha. Compreendida por três seções específicas as quais ofertam para a RME diferentes serviços e programas. São elas: Seção de Avaliação e de Acompanhamento Psicológico e Educacional - SEAPE, Seção de Apoio à Inclusão Educacional - SEAIN e Seção de Apoio às Deficiências Sensoriais - SEADS (PINHAIS, 2023).

A Seção de Avaliação e de Acompanhamento Psicológico e Educacional - SEAPE tem como objetivo avaliar e acompanhar as crianças que apresentam particularidades no desenvolvimento psicológico, neurológico, acadêmico, motor e fonoaudiológico, propondo possibilidades de intervenção e ações preventivas, visando a melhoria no processo de aprendizagem e nas relações interpessoais das educandas e dos educandos atendidos.

Dentre os serviços ofertados por esta seção destaca-se a avaliação psicoeducacional; a avaliação e acompanhamento psicológico no contexto escolar; a triagem auditiva e fonoaudiológica.

A Seção de Apoio à Inclusão Educacional – SEAIN tem como objetivo possibilitar o ingresso, a permanência e o direito à aprendizagem de educandos e educandas inclusos no ensino regular de maneira consciente e responsável ofertando assessoramento nos processos de flexibilização curricular; redução de número de estudantes em sala e/ou redução de carga horária; inserção de educandos e educandas nos serviços ofertados pela Educação Especial; direcionamento e acompanhamento do trabalho junto aos profissionais de suporte ao processo inclusivo; direcionamento do trabalho desenvolvido nos diferentes serviços educacionais para a oferta do AEE; assessoria às unidades de ensino

diante do processo inclusivo; formação continuada da equipe de profissionais especializados, bem como da comunidade escolar como um todo no que se refere à educação inclusiva; acompanhamento social e avaliação fisioterapêutica e terapêutica ocupacional no contexto escolar (PINHAIS, 2023).

O município instituiu também a Seção de Apoio às Deficiências Sensoriais - SEADS tem como objetivo coordenar as atividades pedagógicas e administrativas do Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado às Deficiências Sensoriais Helen Keller - CADS, em consonância com as orientações para a oferta do atendimento educacional especializado - AEE voltado aos educandos e educandas que apresentam deficiências sensoriais (surdez, baixa visão e cegueira). Atende munícipes matriculados na Educação Básica ofertando uma gama de serviços dos quais destaca-se: orientação e mobilidade; braile; reeducação visual; AEE em Libras, de Libras e em Língua Portuguesa ofertada também para profissionais da rede municipal e estadual de ensino, bem como comunidade em geral, curso de Libras.

Atualmente a RME conta com dois tipos de serviços educacionais especializados para o atendimento aos educandos e educandas de forma complementar e/ou suplementar ao trabalho desenvolvido pelo ensino regular, sendo um deles a Sala de Recursos para Transtornos Funcionais Específicos e Transtorno e Déficit de Atenção/Hiperatividade – SR TFE/TDAH e, o outro, a Sala de Recursos Multifuncionais – SRMF. Além destes, conta também com um Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado às Deficiências Sensoriais – CADS. As SRs TFE/TDAH oferecem serviço de natureza pedagógica complementar ao atendimento educacional regular, sendo destinada aos educandos e educandas que apresentam dificuldades específicas de aprendizagem, contando com métodos e atividades diversificadas, visando o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor.

3. METODOLOGIA

O presente estudo foi realizado através de uma pesquisa documental e bibliográfica no período de 2022 a 2023, onde analisou-se a Proposta Curricular do Município de Pinhais e sua abordagem sobre a Educação Especial, assim como dados referentes à educação inclusiva, disponibilizados pela Secretaria de Educação de Pinhais e a Gerência de Educação Especial e Inclusão Educacional (GESPI). Foram consultadas, também, literaturacientífica sobre o tema ‘Educação Especial e Inclusiva’, além de diretrizes nacionais (legislações específicas) e internacionais que norteiam a educação especial no Brasil.

Diante das informações consultadas, e no intuito de investigar como o Município de Pinhais está aplicando em seu sistema de ensino público as

diretrizes e leis que regem a educação especial no Brasil, bem como analisar a estrutura física das escolas municipais, profissionais de apoio ao educando com NEE, número de alunos atendidos de 2016 a 2020, detalhando os diferentes tipos de deficiência por eles apresentados, considerando os impactos que a pandemia do COVID-19 gerou no atendimento à esses educandos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES:

Estrutura física: unidades educacionais

Conforme os documentos oficiais do Município de Pinhais/PR e dados consultados, a Rede Municipal de Ensino possui 13 (treze) salas para oferta desse atendimento dentro das escolas municipais, sendo 05 (cinco) em funcionamento no período da manhã e 07 (sete) no período da tarde. As SRMFs são espaços que ofertam o atendimento educacional especializado - AEE de forma complementar e/ou suplementar para educandas e educandos PAEE, ou seja, que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Para oferta desse atendimento dentro das unidades de ensino, a RME conta com vinte (20) salas, sendo 02 (duas) delas voltadas unicamente aos educandos e educandas com indicadores de altas habilidades/superdotação, 01 (uma) direcionada para educandas e educandos surdos, 01 (uma) voltada aos educandos e educandas com baixa visão e cegueira e 16 (dezesesseis) para atendimento aos educandos e educandas com deficiências (não atreladas ao aspecto sensorial) e Transtornos Globais do Desenvolvimento - TGD. Destas 20 (vinte) SRMFs, 16 (dezesesseis) encontram-se inseridas nas escolas (uma dentro da escola na modalidade de educação especial atendendo unicamente crianças matriculadas na educação infantil), 02 (duas) encontram-se inseridas dentro de Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIs voltadas para o atendimento de crianças matriculadas na educação infantil e duas (02) encontram-se inseridas dentro do CADS Helen Keller (PINHAIS, 2023).

Há na RME também uma escola de educação básica, na modalidade de educação especial, atendendo educandos e educandas com graves comprometimentos, com deficiência intelectual moderada a severa, e educandos e educandas com múltiplas deficiências, que necessitam de apoio intenso e contínuo, inclusive no desenvolvimento de atividades de vida autônoma (AVA). Atua de forma substitutiva diante do trabalho desenvolvido pelo Ensino Regular, oferecendo os programas de Educação Infantil, Ensino Fundamental – anos iniciais (1º e 2º ano numa temporalidade diferenciada) e EJA – fase I, promovendo a escolarização a partir do nascimento. Sua proposta pedagógica passou por alterações para

atender a Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a).

Destaca-se que a proposta curricular dessa escola de educação básica na modalidade de educação especial, no que se refere ao Ensino Fundamental, prevê o avanço progressivo de educandas e educandos em quatro etapas anuais correspondentes ao 1º ano (1º ciclo – etapas 1, 2, 3, e 4) e 6 etapas anuais para o 2º ano (2º ciclo – etapas 1, 2, 3, 4, 5 e 6). Entende-se enquanto educandos e educandas com deficiência aqueles com impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial que podem ter obstruída/ dificultada sua participação plena e efetiva na sociedade diante de barreiras que esta lhes impõem ao interagirem em igualdade de condições com as demais pessoas. A oferta de escolarização numa escola especializada foi respaldada no discurso de alguns teóricos, tais como Mazzotta (1986, p. 100) expressando que:

Somente quando não for possível atender apropriadamente às necessidades educacionais do aluno, mantendo-o no fluxo comum de ensino, é que se deverá pensar em uma organização curricular específica para o seu atendimento [...] implicando alterações no conteúdo, na metodologia, e no ambiente de aprendizagem, então aí se poderá falar em uma organização curricular específica.

É nessa perspectiva de pensamento que Faccion (2008, p. 71), complementa:

Sabemos ainda que existirá sempre um pequeno grupo que, em razão do grau de acometimento, não poderá participar da inclusão na rede regular de ensino, necessitando de um atendimento especial. Tal medida, contudo, de acordo com a Declaração de Salamanca, só poderá ser adotada em caráter excepcional, indicada unicamente para aqueles casos em que fique claramente demonstrado que a educação em escolas e salas regulares é incapaz de satisfazer as necessidades pedagógicas e sociais do aluno, ou para casos em que essa não participação seja indispensável ao bem-estar da pessoa com deficiência ou das demais.

Assim, legalmente constituída e amparada na legislação vigente, a Escola de Educação Básica, na modalidade Educação Especial, busca atender aos educandos que, pelas suas especificidades e demandam, além das adaptações institucionais e flexibilização das condições de oferta, atenção individualizada nas atividades escolares, apoio à autonomia e socialização, por meio de recursos específicos, suporte intensivo e continuado, bem como metodologias e adaptações significativas que a escola precisa ofertar, a fim de tornar-se efetivamente inclusiva.

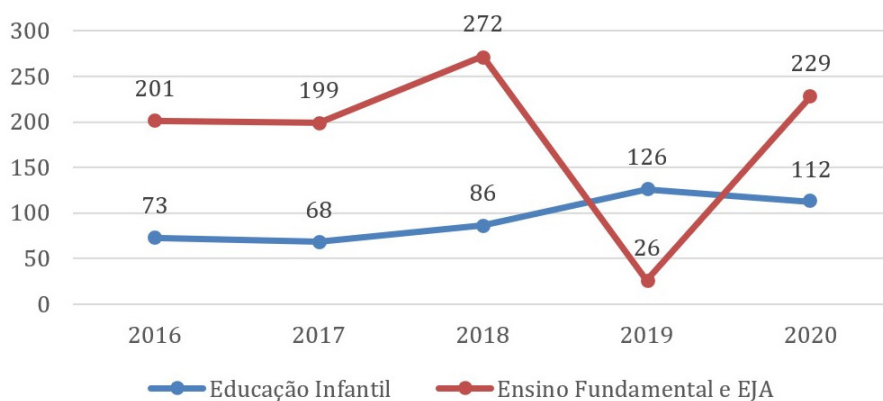
De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei n. 9.394 (1996), “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela da educação especial”. Portanto, é na escola que alunos público alvo da educação especial devem

permanecer a fim de receber educação escolar conforme a capacidade de cada um (BRASIL, 1996). Nesse contexto, o atendimento educacional especializado - AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação de educandas e educandos considerando suas necessidades específicas.

Considerando o público atendido pela educação especial com diagnóstico de altas habilidades/superdotação, Fleith (2007), lembra que para os alunos superdotados, são indicadas mudanças pedagógicas que ofereçam programas de enriquecimento escolar e de aprofundamento de estudos, cuja finalidade é de ajustar o ensino ao nível do desenvolvimento real dos alunos. Estas propostas podem ser realizadas tanto nas salas de aulas regulares como nas salas de atendimento educacional especializado ou nas salas de recursos, por áreas de talento ou de interesse.

O número de educandos e educandas PAEE matriculados no Ensino Regular na RME tem ampliado nos últimos anos, em especial na Educação Infantil, conforme demonstram dados do GRÁFICO 01. Em 2018 os Centros Municipais de Educação Infantil contavam com 272 crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Por sua vez, no Ensino Fundamental o maior número de educandos e educandos PAEE foi em 2019, ano em que houve 126 matrículas (PINHAIS, 2023).

Gráfico 01 - Número de educandos/as PAEE matriculados por etapa de ensino.



FONTE: SEMED/GESPI (dados referentes a dezembro/2020).

A TABELA 01 indica a evolução no número de educandos e educandas PAEE matriculados na RME e no AEE desde a Educação Infantil entre os anos de 2016 a 2020. Nesse contexto destaca-se o ano de 2019, no qual aproximadamente 3% do número de educandos e educandas matriculadas na RME de Pinhais eram PAEE, totalizando 414. Diante da oferta do AEE de forma complementar/suplementar destaca-se o ano de 2018 com aproximadamente

88% de educandos e educandas PAEE matriculados nas Salas de Recursos Multifuncionais - SRMFs, correspondendo a 295 das matrículas.

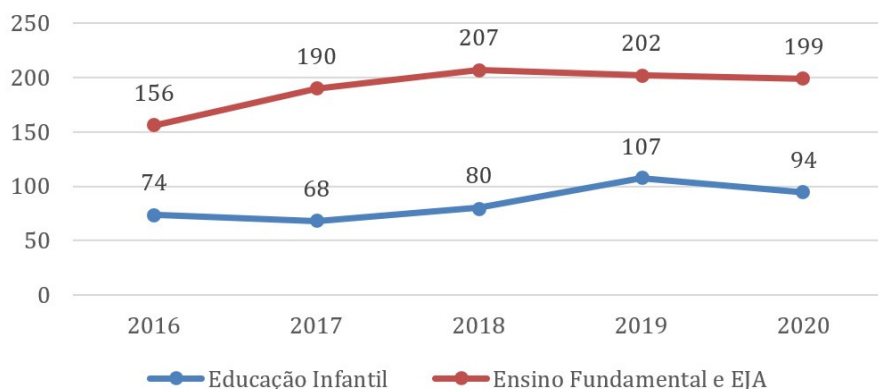
Tabela 01 - Evolução no número de educandas/os PAEE na rede municipal de ensino.

ANO	TOTAL DE EDUCANDOS	PAEE	% DIANTE DA RME	AEE	% DIANTE DOS ALUNOS PAEE
2016	13.580	333	2,45	241	72,73
2017	13.702	350	2,55	265	75,71
2018	13.358	334	2,50	295	88,32
2019	13.693	414	3,02	3016	76,32
2020	13.006	337	2,59	295	87,53

FONTE: SEMED/GESPI (dados referentes a dezembro/2020)

Já o GRÁFICO 02 indica o número de matrículas por etapa de educandas e educandos PAEE matriculado no AEE entre os anos de 2016 a 2020. Observa-se o quanto a RME de Pinhais tem recebido já na Educação Infantil crianças PAEE, as quais têm se beneficiado do AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais desde muito pequenas. Destaca-se em especial o ano de 2019, no qual a RME contou com 107 matrículas de educandos e educandas PAEE no AEE, somente nesta etapa de ensino. Assim, não somente a criança recebe suporte diante do processo inclusivo, mas também educadoras e educadores, professoras e professores e familiares, visando acolher desta forma a tríade de atendimento da Educação Especial.

Gráfico 02 - Número de educandos/as PAEE matriculados no aee por etapa de ensino.



FONTE: SEMED/GESPI (dados referentes a dezembro/2020).

A TABELA 02 demonstra a evolução no número de matrículas nos diferentes serviços da EE entre os anos de 2016 a 2020.

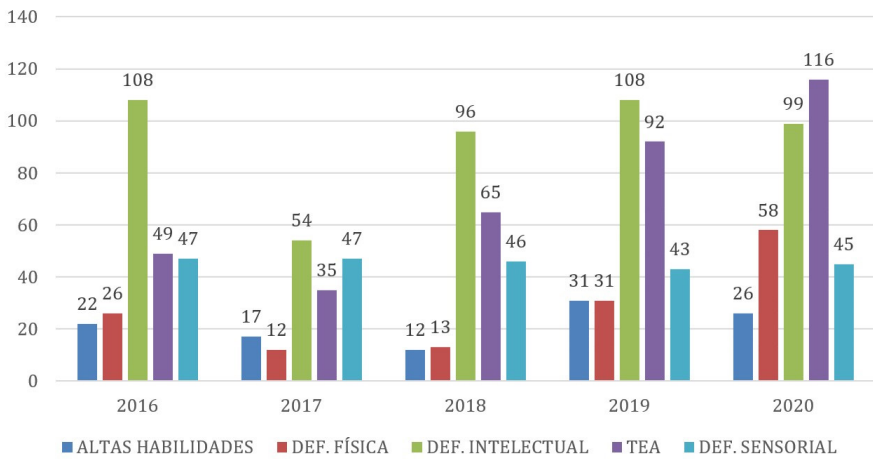
Tabela 2 - Número de matrículas nos diferentes serviços de AEE entre 2016 e 2020

SERVIÇO	2016	2017	2018	2019	2020
SR-TFE/TDAH	178	110	198	191	141
SRMF	194	218	249	268	260
ESCOLA ESPECIAL	121	131	138	141	123
CADS	47	47	46	48	35
TOTAL	540	506	631	648	569

FONTE: SEMED/GESPI (dados referentes a dezembro/2020).

O Gráfico 03 indica a evolução no número de educandos e educandas PAEE por área de atendimento da Educação Especial nos últimos 05 (cinco) anos. Por meio dos dados apresentados destaca-se: a) o aumento no número de matrículas de educandos e educandas que apresentam Transtorno do Espectro do Autismo - TEA, passando de 49 (quarenta e nove) no ano de 2016 para 116 (cento e dezesseis) em 2020, resultando num crescimento no número de 137% no alunado com esta especificidade; b) houve uma evolução também no número de educandas e educandos com deficiência física neuromotora de 87%, passando de 31 (trinta e um) matrículas em 2016 para 58 em 2020; c) entre 2017 e 2018 houve uma diminuição no número de matrículas de educandos e educandas com indicadores de altas habilidades/superdotação na RME, sendo que em 2019 percebe-se o maior número de matrículas (31); d) pouca alteração no número de matrículas de educandas e educandos com deficiência sensorial (baixa visão, cegueira e surdez) permanecendo entre 43 (quarenta e três) e 47 (quarenta e sete) matrículas no período em questão; e) diante da deficiência intelectual nota-se um decréscimo no número de matrículas nos últimos 5 anos caindo de 108 educandos e educandas em 2016 para 99 (noventa e nove) em 2020, resultando numa queda de menos 8% no total de matrículas.

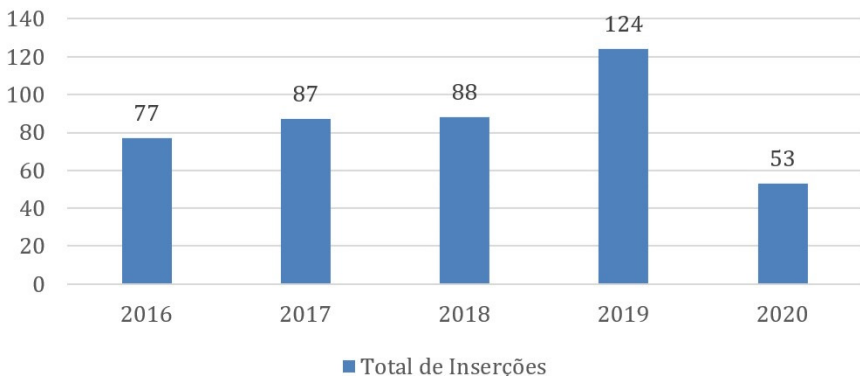
Gráfico 03 - Evolução do número de educandos/as PAEE por área de atendimento.



FONTE: SEMED/GESPI (dados referentes a dezembro/2020).

O ingresso de educandas e educandos nos diferentes serviços da Educação Especial ocorre a partir de uma avaliação psicoeducacional ou laudo médico/ relatório de avaliação externa. Por meio dos dados apresentados no GRÁFICO 04 percebe-se que o número de estudantes com laudo na RME é crescente nos últimos anos, destacando-se o ano de 2019 com 124 (cento e vinte e quatro) inserções de educandos e educandas nos serviços por meio da Seção de Apoio à Inclusão Educacional - SEAIN. Em 2020 as unidades de ensino encaminharam para a Gerência de Educação Especial e Inclusão Educacional - GESPI somente 53 (cinquenta e três) solicitações de inserção nos serviços da EE, uma vez que, neste ano, em consequência da pandemia causada pela Covid - 19, as aulas presenciais foram suspensas em detrimento das medidas de distanciamento e isolamento social.

Gráfico 04 - Número de inserções por laudo ou relatório de avaliação externo.



FONTE: SEMED/GESPI (Atualizado em dezembro/2020).

Uma vez que o município tem investido na inclusão de educandas e educandos PAEE no ensino regular ofertando a Educação Especial prioritariamente de forma complementar e/ou suplementar, houve a necessidade da disponibilidade de outros profissionais, além dos e das educadoras e professoras de sala de aula comum e do AEE, para suporte ao processo inclusivo, conforme dados apresentados por meio da TABELA 03.

A RME conta com: a) intérpretes de Libras para atendimento aos educandos e educandas com surdez; b) cuidadores e cuidadoras para os educandos e educandas que necessitam de um trabalho mais específico nas atividades de vida diárias (AVDs), bem-estar e segurança; c) professoras e professores de apoio à comunicação alternativa (Paca) e de apoio permanente especializado (Pape), que foram substituídos em 2018 por professoras e professores colaboradores (Proc), almejando-se desenvolver maior autonomia dos e das educandas PAEE e uma prática mais significativa entre diferentes profissionais; d) estagiários e estagiárias de apoio à inclusão à turma ou à unidade de ensino.

Tabela 03 - Evolução no suporte de profissionais em relação ao processo inclusivo.

PROFISSIONAIS	2016	2017	2018	2019	2020
INTÉRPRETES	8	9	8	6	4
CUIDADORES	4	4	4	4	4
PACA	4	6	0	0	0
PAPE	15	17	0	0	0
PROC (P2)	0	1	35	30	31
ESTAGIÁRIO DE APOIO À TURMA	12	30	68	112	92
ESTAGIÁRIO DE APOIO A UNIDADE	13	46	47	88	51

FONTE: SEMED/GESPI (Atualizado em dezembro/2020).

Os dados apresentados apresenta que: a) entre os anos de 2019 e 2020 o número de educandos e educandas com surdez matriculados na RME diminuiu, chegando a 4 (quatro) intérpretes em 2020; b) o número de cuidadoras e cuidadores para atendimento das e dos educandos PAEE na rede regular de ensino não tem sofrido alteração nos últimos anos, uma vez que tal profissional pode atender várias educandas e educandos numa mesma unidade e/ou em unidades diferentes no mesmo período conforme cronograma estabelecido; c) com a mudança na concepção do suporte inclusivo diante de professor ou professora de apoio (Paca ou Pape) para a implantação das práticas colaborativas a partir de 2018 por meio de professor ou professora colaboradora (Proc), observa-se um significativo aumento na contratação de profissionais com vistas a dar suporte aos educandos e educandas PAEE em sala de aula. Em 2018 as escolas contaram com 35 (trinta e cinco) duplas colaborativas envolvendo 70 profissionais; d) em relação aos estagiários e

estagiárias de apoio à inclusão percebe-se um aumento significativo entre os anos de 2017 e 2020, quando comparados ao ano de 2016.

Em 2020, em consequência da pandemia causada pela Covid - 19, as aulas presenciais foram suspensas, o que impactou no número de solicitações para contratação 37 de estagiárias e estagiários, em especial a partir do mês de abril do referido ano, justificando a queda quando os dados são comparados ao ano de 2019.

De acordo com Alonso (2013, p. 5) salienta que há muitas estratégias envolvendo os docentes e equipe gestora que podem auxiliar as escolas nos desafios da inclusão escolar de alunos especiais, como conhecer as necessidades de cada aluno, promover campanhas de inclusão escolar, respeitar os diferentes ritmos de aprendizado, capacitar os educadores e coordenadores de suas escolas, focar nas competências e não somente nas dificuldades dos estudantes e pode-se também investir em tecnologias.

Ao legitimar as necessidades dos docentes, a equipe gestora pode organizar espaços para o acompanhamento dos alunos; compartilhar entre a equipe os relatos das condições de aprendizagens, das situações da sala de aula e discutir estratégias ou possibilidades para o enfrentamento dos desafios (ALONSO, 2013, p. 7).

No decorrer do processo da inclusão é de suma importância que todos os gestores das escolas se esforcem para que todas as dificuldades sejam superadas, nessa perspectiva para a inclusão escolar dos alunos, não depende somente de uma prática pedagógica e de formação adequadas do (a) professor (a), para incluir com finalidade educacional, requer postura e solidariedade dos colegas, da família, dos profissionais da saúde e de condições socioeconômicos e socioculturais.

Vale ressaltar que a Educação inclusiva, como prática em construção, está em fase de implementação. São muitos os desafios a serem enfrentados, mas as iniciativas e as alternativas realizadas pelos educadores são fundamentais. As experiências, agora, centralizam os esforços para além da convivência, para as possibilidades de participação e de aprendizagem efetiva de todos os alunos (ALONSO, 2013, p. 8).

Compreende-se assim com o objetivo de se fazer uma inclusão legítima e garantir a aprendizagem para todos os alunos nas escolas é necessário consolidar também a formação dos professores e gerar um bom eixo entre alunos, docentes, gestores escolares, familiares e profissionais da saúde para que possam atender aos requisitos da inclusão escolar e garantir o acesso e permanências daqueles que desse direito fazem jus.

A inclusão escolar possibilita aos alunos com deficiência ou outra especificidade, partilhar do mesmo espaço social educacional que os demais e estimula a aprendizagem colaborativa. Enquanto, que, aos demais alunos, oportuniza a troca, a convivência com o diferente, o respeito à diversidade, a sensibilização e

a tolerância. Objetivos estes da educação para a formação humana e a vida em sociedade. Assim, se entende que a educação inclusiva é benéfica a todos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas informações apresentadas neste artigo, podemos observar que a política de Educação Especial no município de Pinhais - PR apresenta consonância com as políticas públicas nacionais para educação especial, contudo, identificou-se que a rede de ensino do município possui uma escola especializada na modalidade de educação especial, atendendo educandos e educandas com comprometimentos graves, que necessitam de apoio intenso e contínuo. Essa proposta evidencia de certa forma a segregação, onde o educando tem oportunidade de participar apenas de atividades exclusivas para a pessoa com deficiência, onde não há estudantes sem deficiência. Portanto é na inclusão, onde o educando e educanda com deficiência tem ao seu alcance a acessibilidade e onde de fato os serviços são inclusivos, que está presente a verdadeira inclusão, pois tem -se a oportunidade de estar nos mesmos lugares e participar das mesmas atividades que pessoas sem deficiência.

Analisou-se que entre 2017 e 2018 houve uma diminuição no número de matrículas de educandos e educandas com indicadores de altas habilidades/superdotação na RME, sendo que em 2019 percebe-se o maior número de matrículas, diante da deficiência intelectual nota-se um decréscimo no número de matrículas nos últimos 5 anos caindo de 108 educandos e educandas em 2016 para 99 (noventa e nove) em 2020, resultando numa queda de menos 8% no total de matrículas.

Em Pinhais o ingresso de educandas e educandos nos diferentes serviços da Educação Especial ocorre a partir de uma avaliação psicoeducacional ou laudo médico/relatório de avaliação externa. Por meio dos dados apresentados, percebe-se que o número de estudantes com laudo na RME é crescente nos últimos anos, destacando-se o ano de 2019 com 124 (cento e vinte e quatro) inserções de educandos e educandas nos serviços por meio da Seção de Apoio à Inclusão Educacional. Em 2020 as unidades de ensino encaminharam para a Gerência de Educação Especial e Inclusão Educacional somente 53 (cinquenta e três) solicitações de inserção nos serviços da EE, uma vez que, neste ano, em consequência da pandemia causada pela Covid - 19, as aulas presenciais foram suspensas em detrimento das medidas de distanciamento e isolamento social.

Conscientes desse cenário é possível notar que o desenvolvimento integral do estudante com NEE está potencializado nos espaços onde há um projeto pautado na socialização do conhecimento formal e sistematizado, próprios da escola, possibilitando a emancipação humana que permita a superação das desigualdades nos sistemas nacionais de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, Daniela. **Os desafios da Educação inclusiva: foco nas redes de apoio**. São Paulo: Nova Escola. 2013.
- BRASIL. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1961.
- BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2020: resumo técnico**. Brasília, DF: INEP, 2021.
- DECHICHI, C.; SILVA, L. C.; FERREIRA, J. M. (Org.). **Educação especial e inclusão educacional: formação profissional e experiências em diferentes contextos**. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- FACCION, José Raimundo. **Inclusão Escolar e suas Implicações**. Curitiba: IBEPEX, 2008.
- FLEITH, D. de S. **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/Superdotação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.
- LEITE, L. P. (2004). **Educador especial: Reflexões e críticas sobre sua prática pedagógica**. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 10(2), 131-142.
- MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação escolar: comum ou especial**. São Paulo: Pioneira. 1987.
- PINHAIS. **Histórico do Município de Pinhais**. n/d. Disponível em <http://www.pinhais.pr.gov.br>. Acesso em 10/07/2023.
- PINHAIS, Secretaria Municipal de Educação de. **Proposta Pedagógica Curricular, Conceção**. Pinhais - Paraná: SEMED, 2021. 100 p. Disponível em: <<https://pinhais.atende.net/cidadao/pagina/proposta-pedagogica-curricular-2021>>. Acesso em 03/07/2023.

PROPOSITURAS E INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO SISTEMA CARCERÁRIO BRASILEIRO COMO FERRAMENTA DE RESSOCIALIZAÇÃO

Ailton Batista de Albuquerque Junior (Roinuj Tamborindeguy)¹

Brena Kelly Sousa Gomes²

1. À GUIA DE INTERLOCUÇÃO INTRODUTÓRIA

Com efeito, a construção do sujeito parte, preponderantemente, de suas relações sociais, porém com parcela de participação da hereditariedade. Assim, a formação das personalidades ajusta-se em contextos de complexidades, partindo da experiência de vida desse sujeito e de seus marcos, faz-se necessário que haja uma relação econômica trabalhista que se encaixe numa vazão natural para o pensar e para o próprio diálogo, os quais podem ser refletidos nas temáticas sociais e comportamentais. Isto posto, o artigo tem como objetivo examinar as especificidades da Educação Profissional na ressocialização dos sentenciados, tendo como ponto de partida a educação emancipatória e a profissionalização, visto que ambas são de suma importância para a reeducação e para o trabalho social, ou seja, para uma reintegração que se encaminhe para a ascensão do indivíduo em questão

Circunscrevemos a relevância de trabalharmos esse temática em virtude

1 Doutorand@ em Educação (UFU), Mestr@ em Avaliação de Políticas Públicas (UFC). Especialista em Gestão Escolar (FVJ); Educação a Distância (UCAM); Educação Inclusiva (FESL); Gestão Pública (UNILAB); Gênero e Diversidade na Escola (UFC); Psicopedagogia (UCAM); Neuropsicopedagogia (FLATED); Educação Infantil (FLATED); Serviço Social e Políticas Públicas (INTERVALE/MG); Serviço Social Organizacional (INTERVALE/MG); Metodologia da Língua Portuguesa (INTERVALE/MG); Docência na Educação Básica (IFMG); Gênero, Diversidade e Direitos Humanos (UNILAB); Gestão Empresarial (Intervale/MG); Educação de Jovens e Adultos (IFRO); Metodologia da Educação a Distância (Intervale); Ciências da Natureza e suas Tecnologias (UFPI); Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (UFPI); Matemáticas e suas Tecnologias (UFPI); Linguagens e suas Tecnologias (UFPI); Pedagogia Empresarial (Intervale/MG). Pós-graduando em Educação Digital (SESI-SC) e Docência na Educação Profissional e Tecnológica (IFAC) Graduação em Pedagogia (UECE); Letras Português-Inglês (FGD); Letras Português-Espanhol (FGD) e Serviço Social (UNIP). pedagogo.uece@hotmail.com.

2 Graduada em Pedagogia (UFC). 2ª Graduação em Filosofia (Única). Especialista em Educação Profissional e Tecnológica (IFCE); brena.go.sousa@gmail.com.

que em contexto brasileiro, a violência é um fator histórico e estrutural, atravessando nossa constituição social e colocando o país no ranking dos mais violentos do mundo, consubstanciando das maiores populações carcerárias do planeta, visto que conforme a Secretaria Nacional de Políticas Penais (SENAPPEN), no período referente a junho de 2023: o número total de encarcerados no Brasil representa 644.794 em celas físicas, além de mais 190.080 em prisão domiciliar. À vista disso, emerge a questão-norteadora/problema da pesquisa: quais contribuições da Educação Profissional frente ao processo de ressocialização, reajuste e reconfiguração do preso?

Frente ao exposto, a SENAPPEN lançou o 14º Ciclo de Levantamento de Informações Penitenciárias com informações sobre ao primeiro semestre de 2023, chamando a atenção para o aumento da oferta de atividades educacionais no sistema penitenciário, crescendo em 9,58%, inclusive, com 154.531 pessoas em situação de privação de liberdade exercendo alguma atividade laboral.

Por exemplo, nas grandes cidades, a violência, a escravidão e o trabalho moderno forçado afetam, mormente, as pessoas mais vulneráveis, que em sua maioria, não têm outra opção a não ser se submeterem a essa prática. Nesse viés, percebe-se que esse tipo de notícias está bastante presente em noticiários, sendo vistas como causadoras de revoltas na sociedade, de como as punições possam vir a ocorrer e até mesmo questões de injustiças, seja por miséria e de cunho racial, esse último, um ponto bastante complexo. Por outro lado, os noticiários, principais motivadores do sentimento de punição, constantemente apresentando as mazelas, raramente mostram casos positivos acerca da educação e da sua presença como transformação (FOUCAULT, 1999; IBANE; CARDOSO, 2022; MBEMBE, 2016).

Face ao exposto, dialogando com a Educação Profissional como estratégia de ressocialização, apontamos o ensino profissionalizante no sistema carcerário com algumas atualizações comportamentais e as suas características na contemporaneidade, como a responsabilidade coletiva, pois envolve condições sociais como principal ponto para transições, transformações e valores construídos, sobretudo o que modifica e o que se distancia do sujeito. Além disso, nota-se que o trabalho é um fator de relevância social, uma vez que envolve os aspectos econômicos e comunitários, no qual verifica-se as contribuições da profissionalização e seus impactos na ressocialização, vindo aliar-se às questões como liberdade e responsabilidade na emancipação do sujeito. Afinal, qual o impacto da profissionalização como apoio social na ressocialização?

Levando em consideração que a profissionalização presente no sistema carcerário visa a ressocialização para inserção no mercado de trabalho, aliando-se ao pensar e considerando os processos que os sujeitos carregam consigo, visa-se a construção do caráter emancipatório partindo da relação educacional,

social e de como esses fatores impactam nos aspectos de liberdade e responsabilidade. O presente trabalho se propõe a analisar esses assuntos que permeiam o processo para o retorno do encarcerado à vida em sociedade (LIMA, 2020; SILVA JUNIOR, 2021).

O interesse pela presente questão surgiu a partir do contato com o orientador do TCC, curso de Especialização em Educação Profissional e Tecnológica, ofertada pelo IFCE, irrompendo apontamentos de Ailton Batista de Albuquerque Junior (Roinuj Tamborindeguy) e Brena Kelly Sousa Gomes, sobre a relação simbiótica entre Educação Profissional e ressocialização, vislumbrando um fértil percurso de aquisição de aprendizagens e socialização do conhecimento.

Com afinco, assinalamos algumas mazelas do cárcere brasileiro, desde fatores de higiene, saúde até a organização do espaço físico e comportamental. Condições essas que influenciam diretamente para o retorno social do indivíduo, assim como a educação que está proporcionalmente relacionada ao fator social, pessoal e econômico que exerce uma influência direta na reintegração e na profissionalização do sujeito, visando sua reinserção social, inclusive, restando apenas executar as orientações legais do Estado (AMARO, 2022; LIMA, 2020). Nesses termos, as pessoas em regime de privação de sua liberdade de ir e vir constituem uma categoria despolida de seus direitos essenciais elencados na Lei de Execuções Penais (LEP) À rigor pretendemos compreender a relação da Educação Profissionalizante no sistema educacional carcerário e os impactos na ressocialização do sujeito, apresentando o PROEJA via analítica para adentrar na politécnica, cabedal do pensamento pedagógico calcado no princípio do trabalho como princípio educativo.

Sobre o percurso metodológico, recorreremos à abordagem qualitativa, visto que os fatos sociais não são expressos hegemonicamente por logaritmos, reverberando em pesquisa bibliográfica e documental, quanto aos procedimentos técnicos. Ademais, quanto ao objetivo, a pesquisa emerge de forma descritiva, apresentando possibilidades de ressocialização do cárcere brasileiro via Educação Profissional (GIL, 2017).

Em síntese, aduzimos a importância da Educação Profissionalizante para pessoas em situação de cárcere, imprimindo impactos sociais, tendo em vista as limitações de políticas públicas no interior dos ergástulos, dificultando a consolidação da necessidade de transformações e reajustes sociais, visto que é corriqueira a precarização que reflete no perfil socioeconômico, de modo que cada aspecto abordado venha a complementar sobre a importância da ressocialização e o ensino profissionalizante para qualificação, assim como a relação da sociedade que os recebem e seus ideais de transformação.

2. AÇÕES EDUCATIVAS NO INTERIOR DOS ESTABELECIMENTOS PRISIONAIS

A Educação Profissional dentro do sistema carcerário surge a partir com o PROEJA, ofertando cursos técnicos e profissionalizantes para os jovens e adultos que não tiveram acesso à educação no período adequado visando atendimento para pessoas fora da faixa prevista em lei (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2022). Assim, essa política pública foi pensada visando enfrentar a contemporânea crise institucional, política e estrutural, reverberando em agravos nas crises sociais que tanto alarmam a sociedade.

O PROEJA instituído pelo Decreto N° 5478/05 e reajustado pelo Decreto N° 5840/06 seria aplicado apenas nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, mas devido a relação do currículo integrado e a falta de experiência com a educação de Jovens e Adultos (EJA), acabou demonstrando a necessidade de uma reorganização para trazer na prática a percepção do trabalho como base educativa (MORAES; SANTOS, 2019). Do mesmo modo que se tem a dificuldade inicial para a ação objetiva do PROEJA, na parte formativa dos professores é perceptível uma carência, pois acabam atuando como se fosse para sala de aula regular seguindo ementas, havendo a falta da prática docente que encaminhe a relação da formação desse sujeito para o trabalho como princípio educativo.

Segundo a proposta dada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação de Jovens e Adultos, da Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE): os cursos ofertados dentro do PROEJA podem ser de Formação Inicial e Continuada (FIC) ou qualificação profissional de Educação Profissional Técnica para nível médio, necessitando a construção prévia de um projeto pedagógico integrado único (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2022).

Dentro da relação de instituições que podem ofertar a formação está a rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, sendo necessário se atentar à oferta e ao período de matrícula bem como o fato de que apenas quem não concluiu o desenvolvimento Educacional Fundamental e Médio no período adequado é que pode ter acesso a essa modalidade educacional.

Segundo o Instituto Federal de Santa Catarina (2021), no Brasil, 5,4% da população adulta não sabe ler nem escrever; 31,2% não possui o ensino fundamental completo e 51,2% não concluiu o ensino médio. Nesse ínterim, inferimos que essas condições sejam reflexos de situações socioeconômicas em que o proletariado tem que fazer a escolha entre trabalhar para comer ou estudar.

Circunscrevemos que o PROEJA destaca-se como o primeiro passo na Educação Profissionalizante para pessoas em situação de cárcere, visando a formação integral do indivíduo, tendo como princípio educativo o trabalho, não

sendo assim, apenas uma política compensatória, afinal, é necessário compreender a exigência da mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, ainda mais se tratando de ressocialização e a possibilidade de reincidência (MORAES; SANTOS, 2019).

Tratando-se da Educação Profissionalizante para pessoas em situação de privação de liberdade, o Estado do Ceará aposta na ressocialização, visto que é importante ressignificar construções ao longo da vida e amenizar os impactos discriminatórios trazendo possibilidades dentro do mercado de trabalho com apoio do sistema educacional.

O principal ponto da profissionalização está na formação do sujeito e na sua inserção no mercado de trabalho. A população brasileira é assalariada e necessita de mão de obra para atender ao mercado e carrega o reflexo da liberdade e da responsabilidade que representa uma dualidade, pois envolve o sujeito em ressocialização e a forma como a sociedade o recebe.

A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) em parceria com o Instituto Federal de Ceará (IFCE), disponibilizam diversos cursos profissionalizantes através da modalidade EaD, projeto este intitulado de 'Ressocializar', que surge da necessidade de amenizar a problemática alarmante da relação da baixa escolarização entre os policiais penais (antigamente chamados de carcereiros e/ou agentes penitenciários) trazendo ainda mais impactos sobre a vida, sendo inicialmente um projeto piloto e visando a continuidade, contando com a parceria de empresários para contratação de trabalhadores formados pelo IFCE, carregando projeções positivas.

Ainda descrevendo sobre o Instituto, no ano de 2019, foi disponibilizado um material para formação docente em Educação Profissional e tecnológica junto ao sistema prisional, sendo produto de pós-graduação *stricto sensu* em Educação Profissional no Instituto Federal da Bahia, que visa contribuição ao campo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), junto ao sistema prisional, propondo-se a quebrar preconceitos e trazer conhecimento legislativo, curricular e a visão popular sobre o sistema prisional (SILVA JÚNIOR, 2021).

Percebe-se ainda que a profissionalização e industrialização são aliadas, sobretudo no contexto da modernidade, esse tipo de formação visa reduzir a taxa de reincidência criminal, oferecendo técnicas e habilidades específicas em uma área de formação, com o objetivo de proporcionar oportunidades de emprego, já que o trabalho é a fonte primária de renda, bem como a reinserção em sociedade após o cumprimento da pena.

De fato, a falta de qualificação acaba sendo uma barreira enfrentada por ex-detentos, afinal, o mercado de trabalho é bastante competitivo, sendo assim a profissionalização dentro das prisões é uma aliada para que esse sujeito possa

passar pelo processo de cumprimento de pena de forma construtiva, desenvolvendo-se, podendo até passar a ver as coisas sob outras perspectivas, inclusive estimulando a ética e o senso de liberdade e responsabilidade. Em síntese, pelas vias analíticas de Costa (2017) a educação é um instrumento fértil na redução dos níveis de criminalidade, principalmente, os casos de furto, assalto, estelionato, apropriação indébita e dano, dentre outros.

Apontamos que a Educação Profissionalizante auxilia no desenvolvimento da autoconfiança, pois ao longo do processo o indivíduo passará a enxergar sua capacidade de aprender e desenvolver habilidades e adquirir conhecimentos atitudinais, procedimentais e conceituais, refletindo na sociabilidade e no próprio comportamento diante das situações e nas relações interpessoais com os próprios funcionários e demais detentos.

A relação do instituto profissionalizante em parceria com empresas da indústria local, oferece uma nova possibilidade a quem inicialmente levava sobre si situações que beiravam a negatividade, tanto por parte do Estado, como do social.

É válido ressaltar que a Educação Profissionalizante não é a única solução para os casos de reincidência. É necessário complementos como ações de contínuo apoio no processo de reinserção social para o pós- liberdade, bem como a amenização da discriminação e estigmatização desses sujeitos por parte da sociedade, pois vivemos em coletivo e dependemos do apoio do outro. À vista disso, para Senna (2019) a vulnerabilidade social é o fator permeia diretamente a criminalidade de jovens, uma vez que está correlacionada com o pauperismo, com a miséria, com a dificuldade de acesso às políticas públicas sociais. Inclusive, a falta de estrutura familiar interfere no processo de uma personalidade que possa constituir-se como criminoso, transgressora ou delinquente.

Além do PROEJA, outros programas do sistema educacional estão inseridos no sistema prisional brasileiro, como a aplicação do Enem, que visa o ingresso de pessoas privadas de liberdade ao ensino superior e outros eventos como a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), cursos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) que têm cursos voltados para eletricitas predial e pizzaiolo, por exemplo. Além desses cursos, é importante também que o sujeito foque em aprimoramentos e procure sempre atualizar-se, pois, estando em constante movimentação formativa, e outras ocupações, certamente fará diferença em sua ressocialização (SOUZA, 2018).

Ao relacionar com o contexto de educação, que consiste em um processo formativo do sujeito, englobando o desenvolvimento psicológico, histórico, social e filosófico, trará também consigo fundamentações éticas, sendo uma ferramenta que auxilia no crescimento pessoal, profissional e social que se reflete

em questões do comportamento em sociedade de modo integral, como aponta Moraes e Santos (2019) uma politécnica, que está relacionado com o ensino profissionalizante.

Urge reconhecer que a industrialização e a exigência da mão de obra qualificada estão em uma constante relação com o sistema educacional, ressaltando ainda mais a pertinência de uma ação emancipatória educacional que tenha relação com o trabalho de pessoas em situação de cárcere reverberando na auto-responsabilização dos sujeitos por si e pela sociedade como um todo pelo princípio do consubstanciamento da ressocialização.

O contato com o ensino profissionalizante dentro da prisão é imprescindível, mas Lima (2020, p. 67) aponta que “Garantir o direito à educação a todos no sistema penitenciário, especificamente, a Educação Profissional, é uma missão árdua”. Entretanto, mesmo sendo difícil, é um processo fértil, pois o sistema penitenciário aliado à Educação Profissionalizante e visando a ressocialização, permite ao indivíduo carregar consigo contribuições para medidas socioeducativas, buscando um olhar minucioso para a construção cidadã, consciente da realidade social e do agir com responsabilidade por se aliar diretamente ao mercado de trabalho, visando o fator econômico e social, valores presentes na sociedades que serão passados de modo a trazer outra perspectiva de vida.

É indispensável compreender antes de mais nada, que a prisão modifica as pessoas, seja de forma positiva ou negativa, e neste contexto é indispensável trazer consigo outras perspectivas e possibilidades que possa auxiliar no processo de ressocialização, pois é comum a falta de uma organização mais ampla sobre o modo e a oferta da Educação Profissionalizante dentro do sistema carcerário (LIMA, 2020).

É verdade que as condições precárias e até mesmo subumanas presentes nesse ambiente são levadas em consideração, como a superlotação, estruturas inadequadas, e as ações de poder do Estado no sentido punitivo como suposta forma de recuperação desse detento. Afinal, a organização dentro do sistema prisional influencia diretamente no seu retorno social.

No sistema carcerário o indivíduo passa por diversas complexidades, pois estão presentes nas relações de poder sobre o corpo, apesar de suas remodelações ao longo do tempo, sendo elas em formas de castigos, punições e até mesmo como privação de liberdade acompanhada por repreensões físicas. Mediante essas constantes mudanças, visou-se ultrapassar o castigo físico para o lado emocional (FOUCAULT, 1999). A partir desse pressuposto, percebe-se que tudo se relaciona com a autoestima do sujeito, pois vários não tiveram acolhimento familiar e muito menos o social, marcando a negligência do antes, durante e como se refletirá nesse sujeito depois no processo de ressocialização.

2.1 Sistema capitalista, profissionalização e os efeitos na ressocialização

Demarcamos a conexão direta entre educação e mercado de trabalho, pois (re)qualificar pessoas em situação de cárcere mediante a ressocialização configura estratégia do sistema capitalista, pois sem profissionalização o sujeito ficam disponíveis apenas para empregos precários, quando os consegue, devido ao preconceito, podendo implicar a reincidência já que o fator econômico é importante para a vida social e para a sua sobrevivência no recomeço.

O sistema capitalista acaba sendo um dificultador dessa ressocialização, por envolver o fator da desigualdade socioeconômica. Além da negação desse indivíduo que é muito recorrente, há também o preconceito por parte de boa parte dos empregadores, afinal, é preciso para a contratação, a apresentação de um documento, uma certificação de antecedentes criminais que pode trazer receio durante a contratação, limitando ou barrando a entrada desse sujeito no mercado de trabalho, e por último a falta de habilidades e qualificação profissional para o cargo pretendido mesmo que dentro de projetos que já se habilitam para o recebimento de pessoas em ressocialização como o Projeto apresentado no Pecém que tem relação direta com o IFCE e empresários da região. Nesse condão, Albuquerque Junior propala que cabe ao Poder Público incentivar às empresas a realizarem instalações nas unidades prisionais, oferecendo emprego e profissionalização às pessoas em situação de privação de liberdade, dirimindo a reincidência criminal e reverberando em possibilidades de superação, mediante a empregabilidade em trabalhos honestos e dignos.

Sob os circuitos do capitalismo, outra dificuldade desse processo são os baixos salários nos empregos disponibilizados para ex-presidiários, pois além de serem ofertados, na maioria das vezes, precários e com pouca chance de crescimento profissional, a dificuldade na reintegração desse sujeito na sociedade acaba favorecendo a reincidência, que segundo Lima (2020, p. 66), esse grupo social é integrado em sua maioria por elementos que antes da prisão foram negligenciadas pelo Poder Público, desprovidos de um quórum social mínimo para uma existência digna. Isso acaba alimentando um triste apontamento quanto ao sistema prisional brasileiro. Reforçando o paradigma da pobreza e dessa forma, expõe uma reflexão sobre a constante criminalização da pobreza, em virtude de ser menos complexa a aplicação duras penas a determinado público de certa camada social.

E sobre a gestão da vida, as relações de poder acabam exercendo influência nos indivíduos, tornando-os amigáveis ao sistema, aliando-se à disciplina que é elemento do modo de produção capitalista, ao lado da regulação diretamente aliada a biopolítica sobre a gestão da vida ou morte (FOUCAULT, 1999). Por esse ângulo, inferimos que a biopolítica ajusta comportamentos, já que a vigilância rígida intensifica ainda mais a visão de negatividade sobre si e a vida

em sociedade, alimentando a falta de autoestima sobre a possibilidade de fazer diferente através do apoio educacional profissionalizante integral, por exemplo.

A presença de programas de ressocialização como no Estado do Paraná apoiado ao ensino profissionalizante é bastante efetivo, que além da parte formativa, autonomia e autoestima do encarcerado, ainda conta com apoio de advogados que auxiliam na parte da certidão de antecedentes criminais, geralmente solicitado quando vai adentrar no mercado de trabalho, visando a reintegração, trazendo a chance da empregabilidade, afinal, é a base para sobrevivência social. (IBANE; CARDOSO, 2022)

Sumariamente, urge compreender as conexões da profissionalização com a educação transformadora, visando a emancipação do sujeito para a vida em sociedade, no intuito de que se tenha a compreensão sobre o trabalho, educação e como irão implicar a sua ressocialização, pois o indivíduo estará lidando com sua liberdade e responsabilidade bem como a própria sociedade na sua ressocialização.

3. DESENHO METODOLÓGICO

A forma adotada para o desenvolvimento deste trabalho foi uma pesquisa bibliográfica de valor qualitativo em que implica o fazer ciência através de aprimoramento e atualização de conhecimento sobre o assunto pesquisado, pois “fazer ciência hoje significa compreender a partir de mecanismos simples para os mais complexos.” (BARROS, 2000, p. 5). Ou seja, partindo de uma problemática para então fazer conexões que façam sentido ao longo do processo, que se complementam em si para atender o ideal da pesquisa.

Outro aspecto importante é a parte abstrata do assunto social e seu vínculo científico que vai sendo desenvolvido ao longo da pesquisa qualitativa, visto que, a pesquisa social é uma preocupação sobre o que ocorre na realidade (MINAYO, 2016). Vale frisar que o pesquisador vai fazer moldes sobre o assunto a partir de pensadores e dados que se relacionam diretamente com a temática pretendida.

Contando com a descrição e interpretação de fenômenos sociais, buscando captar a perspectiva dos pesquisadores da área, por meio das análises de conteúdos, pois dentro do estudo social trabalha os significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, visualizando questões relacionadas à Educação Profissionalizante no processo de ressocialização e seu nexos com os aspectos de liberdade e responsabilidade (*Ibidem*).

Em suma, a pesquisa qualitativa que tem envolvimento direto com parâmetros sociais e suas complexidades, baseada no referencial teórico e sua concordância com autores que já realizaram pesquisas nesse segmento, pensamentos que se conectam com o assunto pesquisado, para assim construir as combinações de ideias partindo do PROEJA que é o ponto de partida da ligação entre a Educação

Profissionalizante no sistema carcerário, tendo a relação com o sistema capitalista dentro da modernidade contextualizando com os valores de liberdade e responsabilidade, visto que, dentro do conjunto tem um enfoque na educação libertadora e emancipadora, com o objetivo de uma transformação efetiva social.

4. À GUIA DE EPÍLOGO E PROPOSITURAS PARA TRABALHOS POSTERIORES

Grosso modo, depreende-se que a desumanização dentro do sistema penitenciário, já que há a privação de liberdade acompanhada da disciplina constante, rígida e carente de tratamento por parte do Estado. Nesses termos, cabe ao Estado criar políticas públicas efetivas para garantir os aspectos básicos de educação, saúde, lazer, trabalho, empregabilidade e sociabilidade, preluzidos pelo constante e vultoso investimento na Educação Profissionalizante, já que as lacunas nesse âmbito social poderá trazer graves lacunas no processo de ressocialização.

À rigor, existe uma constante busca por parte da sociedade por um sujeito ideal e a construção desse grupo. Assim, a ressocialização está diretamente relacionada ao perfil socioeconômico, no qual o processo educacional se faz presente, visando as possibilidades dentro do mercado de trabalho para esse público, dentre outros aspectos. Ainda sobre essa perspectiva, também é importante pensar na relação de controle do mundo real por meio de ações e questionamentos em torno da liberdade, visto que o sujeito na história e sua consciência é muito emblemático, ligado ao viés emancipador.

Trazemos à baila, a nítida relação entre a qualidade de vida, o acesso à educação e o mundo do trabalho, identificando que a profissionalização dentro do sistema carcerário deverá ser direcionado à ressocialização como profícua ferramenta de reinserção do sujeito na sociedade, pois essa ação possibilita que a prisão não se limite ao simples ato de punição, mas sim, busque a transformação, proporcionando aos infratores oportunidades de qualificação e de reinserção na sociedade, trazendo consigo outros objetivos e ações libertadoras.

Nesse viés, inferimos que essa modalidade de educação libertadora deverá colocar o cárcere como chão frutífero para que pessoas privadas de liberdade tenham a autoestima reconstruída, levando em consideração a mente e o corpo do sujeito, de modo integral, trazendo um pouco de dignidade durante o período de cumprimento da pena, mas é necessário que seja uma ação efetiva de fato para que possa contribuir com essas transformações.

Em síntese, é perceptível como é benéfico a profissionalização para pessoas em situação de cárcere, visto que o peso das questões sociais vivenciadas antes de tais desdobramentos passam a ser vistas por outra percepção, afinal, aumenta as chances do recomeço de forma sustentável, significando uma tomada

de ações conscientes. Além disso, tem a compreensão de seu papel social, se aliando a ações humanistas e justas que ultrapassam o aspecto punitivo.

É sólido que a verificação e o acompanhamento dessas ações são importantes para perceber o impacto na vida de quem vivenciou o ato da ressocialização, de fazer a diferença para si e como isso se reflete no meio social, uma vez que situações exitosas devem ser colocadas em prática e modificadas sempre que possível para que assim o funcionamento efetivo dos projetos voltados para esse público. Sobretudo, mostrando que existem programas voltados para pessoas privadas de liberdade, geralmente em torno da educação a distância que possibilita uma flexibilidade, porém, ainda se percebe significativas lacunas sobre como ocorre o processo de letramento digital, a disponibilidade de recursos e suporte, bem como a relação da politécnia nesse processo, para que assim, a iniciativa educacional tenha devida efetividade no processo de ressocialização.

Em suma, é de grande importância pensar e analisar a sociedade que recebe esse sujeito, e como as influências comportamentais punitivistas, preponderantemente, as que estão presente nos jornais, ainda permeiam entre as pessoas, afinal a ressocialização também é sobre considerar a compreensão social e analisar como deve se desenvolver esse retorno, já que vivemos em sociedade. Inobstante, a Educação Profissional é ferramenta urgente, mas não pode ser considerada a panaceia de todos os problemas sociais, devendo haver conexões intersetoriais para proporcionar resolução das demandas atinentes ao segmento penitenciário brasileiro.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JUNIOR, A. B. **Avaliação da Política Pública Penitenciária no Ceará**: um recorte analítico-contemporâneo das vivências laborais de policiais penais. 2021. 211 f. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: <https://encurtador.com.br/nN135>. Acesso em: 03 jun. 2023.

AMARO, D. **Brasil tem a terceira maior população carcerária do mundo**. [Brasil]: Edição do Brasil, 2022. Disponível em: <https://encurtador.com.br/isACJ>. Acesso em: 06 jun. 2023.

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

BARROS, A. J. P.; LEHFELD, N.A.S. **Projeto de pesquisa**: propostas metodológicas. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BRASIL. **LEI Nº 7.210, DE 11 DE JULHO DE 1984**. Institui a Lei de Execução Penal. Disponível em: <https://encurtador.com.br/opEW5>. Acesso em: 01 out. 2023.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Mais de mil internos do sistema prisional do Ceará participam das provas da OBMEP. Ceará: **SEDUC**, 2023. Disponível

em: <https://encurtador.com.br/dnT37>. Acesso em: 05 jun. 2023.

COSTA, B.G. **O impacto da escolaridade na criminalidade** : a influência do programa educação de jovens e adultos - EJA. 2017. 31 f. Monografia (Graduação em Ciências Econômicas) - Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

IBANE, M. C.R.; CARDOSO, B. Ressocialização de presos. [Entrevista cedida a] Fernanda Nardo. **Senso Crítico**, n. 29, 02 set. 2022. Podcast.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Proeja**: entenda do que se trata esta educação que transforma vidas. Santa Catarina: IFSC, 2022. Disponível em: <https://encurtador.com.br/oWX38>. Acesso em: 08 jul. 2023.

LIMA, W. R. **A Educação Profissional e a Reintegração Social dos Presos**: um estudo de caso no centro de internamento e reeducação do Distrito Federal. 2020. 133 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Centro Tecnológico, Instituto Federal Goiano, Morrinhos, 2020.

MBEMBE, A. Necropolítica. **Temáticas**, [Rio de Janeiro], n. 32, p. 122-151, dez. 2016. Disponível em: <https://encurtador.com.br/fvG23>. Acesso em: 01 jun. 2023.

MINAYO, M.C.S. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, Rj: Vozes, 2016.

MORAES, L. C.S.; SANTOS, N. C.G. Educação de jovens e adultos: o proeja no resgate do direito à escolarização e profissionalização. revista les: linguagens, educação e sociedade. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 1, n. 42, p. 29-50, 30 ago. 2019.

SENNA, J. A incidência da vulnerabilidade social sobre a prática dos atos infracionais do Nordeste brasileiro. **Revista Jus Navigandi**, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 24, n. 5741, 21 mar. 2019. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/72789>. Acesso em: 12 maio 2023.

SENAPPEN - Secretaria Nacional de Políticas Penais. Relatório De Informações Penais (RELIPEN). **14º CICLO - PERÍODO DE JANEIRO A JUNHO DE 2023 SISDEPEN**. Disponível em: <https://11nk.dev/i353k>. Acesso em: 30 set. 2023.

SILVA JUNIOR, D.B. **Formação de Docentes para a Educação Profissional e Tecnológica junto ao Sistema Prisional**. 2022. 29 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - profEPT, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Catu, 2022.

SOUZA, A. J.S. **Centro Profissionalizante amplia oportunidades a detentos no DF**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

PRÁTICAS DE GESTÃO NO AGRONEGÓCIO: O PAPEL DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Jerliane de Melo dos Santos¹

Bárbara Oliveira de Moraes²

INTRODUÇÃO

O presente trabalho buscou (re)conhecer contribuição que o Estágio Curricular Supervisionado possui na formação de discentes para o mercado de trabalho, mais especificamente das contribuições decorrentes da vivência de estágio na formação em Gestão do Agronegócio pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) Campus Barra do Corda, a partir da experiência em uma instituição local que foi o espaço de estágio durante os meses de abril a julho do ano de 2022.

O artigo apresenta as reflexões que constaram descritas, em parte, no relatório de estágio e que a partir dessa experiência, atrelada a construção da própria criação das atividades desenvolvidas no relatório, se fazem relevantes publicizar. As atividades e vivências ao longo dos três meses de estágio se caracterizaram enquanto resultado das aproximações com o campo, e que se mostraram relevantes ao contribuir para que a formação profissional enquanto graduanda no curso de Gestão do Agronegócio da UEMA contemplates as possibilidades de atuação no mercado de trabalho de forma interdisciplinar.

Após formado, o Gestor do Agronegócio tem competências e habilidades que lhe permitem contribuir para que as cadeias produtivas do Agronegócio tenham aumento de sua eficiência produtiva e de forma sustentável. Nesse sentido, as vivências do estágio permitem a identificação de práticas que auxiliam nesse processo de aplicação das técnicas de gestão compreendendo, portanto, o papel que temos enquanto profissional que cuida da cadeia de todo segmento do Agronegócio.

1 Graduada no Curso Superior de Tecnologia em Gestão do Agronegócio pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). E-mail: jerlianemelo576@gmail.com.

2 Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e pesquisadora no Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Estudos Socioambientais e Comunitários (GRIPES); Mestra em Práticas em Desenvolvimento Sustentável (UFRRJ); Bacharel em Administração Pública (UFF). E-mail: bomorais@gmail.com.

Em virtude da Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que trata sobre o estágio de estudantes, observa-se que este é um “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa a preparação para o trabalho produtivo” (Brasil, 2008).

Neste artigo, em virtude dos fatos expostos, surgiram indagações e reflexões sobre o papel do estágio na formação profissional do Gestor do Agronegócio, tais como: Como o estágio pode contribuir para que o discente se torne um bom gestor do agronegócio? O campo de atuação permite aproximação com a prática a ser exercida na futura profissão?

Diante dessas questões, assumiu-se como objetivo geral analisar o papel que as atividades desenvolvidas no Estágio Curricular Supervisionado possuem para a formação dos graduandos em Gestão do Agronegócio da UEMA Campus Barra do Corda. E como objetivos específicos, buscou identificar a contribuição do Estágio Curricular Supervisionado para formação do graduando e sua inserção no mercado de trabalho; investigar como as práticas de estágio oportunizam a integração entre universidade, escola e comunidade.

No âmbito do Agronegócio há um vasto campo de estudos interdisciplinares e através das práticas em estágio é possível compreender quais as competências profissionais podem ser estimuladas para atender as demandas do mercado de trabalho. Nesse sentido, em virtude de um mercado de trabalho dinâmico, com exigências cada vez maiores, que requer dos profissionais qualificações de alto nível para que as atividades sejam desenvolvidas com eficiência, é que estagiar se mostra essencial, não apenas como um componente obrigatório, mas para trazer o graduando para a adequação às exigências do mercado de trabalho.

Dessa forma, o estágio é uma excelente oportunidade para que os acadêmicos tenham um primeiro contato com sua futura profissão e tenham entendimento das exigências da conjuntura atual do mercado com a integração práticas dos saberes trabalhados no decorrer de sua graduação. Assume-se, portanto, que o estágio é indispensável para atender as necessidades dos discentes para que possam vivenciar e compreender a realidade da área que desejam atuar, compreendendo que há limitações e potencialidades a ser (re)conhecidas nesse processo.

Sendo assim, justifica-se a presente pesquisa posto que a atividade de estágio tem como objetivo permitir, na prática, com que os discentes possam se encontrar e definir os potenciais áreas de atuação, a partir da vivência em um ambiente de trabalho com supervisão. Além disso, traz apontamentos que se mostram relevantes, visto que as produções sobre a área e tema se mostram ainda incipientes.

Considerando os objetivos propostos, para atingi-los, a pesquisa se dividiu em duas etapas: a fase de levantamento teórico e a fase de pesquisa em campo proveniente do Estágio Curricular Supervisionado. Na primeira etapa, que compreendeu

um breve levantamento teórico, foi realizada uma pesquisa exploratória, amparada pelos preceitos da pesquisa bibliográfica e documental que segundo Prestes (2007, p. 26), permite ao pesquisador “criar novas proposições na tentativa de explicar a compreensão de fenômenos relativos às mais diversas áreas do conhecimento”. Quanto aos procedimentos, o método que conduziu a pesquisa privilegiou o relato de experiência, que oportunizou descrever a experiência do estágio realizado pela discente com intuito de dialogar sobre a contribuição dessa vivência em sua formação. Deste modo, trata-se de um estudo qualitativo e descritivo.

O ambiente de estágio foi realizado em uma empresa localizada em Barra do Corda, uma vez que a experiência da empresa é sólida e sua atuação na região e em cidades vizinhas desempenhando atividades de Georreferenciamento e Topografia, Elaboração de Projetos Rurais, Agroindustriais, Ambientais e Urbanos, Assistência Técnica Pecuária, Agrária, Agroindustrial, Ambiental e Urbana se mostra relevante. Ao longo do período analisado, ancorada em Lopes (2006) observou-se que neste tipo de pesquisa é possível o exercício discente enquanto pesquisador, uma vez que os fatos são observados, registrados e analisados fazendo uso de técnicas padronizadas de coleta de dados, através das anotações e observação sistemática.

Apoiada em Gil (2010), salienta-se que essa modalidade de pesquisa é voltada a pesquisadores e pesquisadoras que se preocupam com a atuação prática. Portanto, a estratégia adotada é analítica e os dados apresentados se referem a partir da experiência da discente vivenciada ao longo dos meses de abril a julho de 2022.

DESENVOLVIMENTO

Na busca de produções referentes a relevância do estágio para a prática profissional em cursos do Agronegócio, ainda há produções incipientes que se debruçam sobre a temática. No entanto, se apoiando em produções de outras áreas, observou-se em De Andrade (2005) que é a partir da vivência em campo que ocorre a integração do currículo, pois teoria e prática são confrontadas e o discente assume pela primeira vez sua identidade profissional, sentindo o compromisso que deverá ser assumido nesse percurso.

Com isto, o Estágio Curricular Supervisionado é uma modalidade de treinamento em que há aprendizagens que se integram à sua formação acadêmica e norteiam práticas que auxiliarão na execução de atividades futuras enquanto profissional formado (Vieira, 2014). Sendo assim, observa-se a relevância de se construir trabalhos que se debrucem na exposição da experiência para além da sala de aula e que oportunize o compartilhamento das experiências em campo, através do estágio, pois cada experiência é singular e traz aspectos que podem servir para reflexões e melhorias na área.

Para Tardif (2002, p. 38), observou-se que “esses saberes brotam da experiência e são por ela validadas, pois incorporam-se a experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos”. Nesse processo, é reforçado, portanto, que a Universidade tem um papel relevante, visto que ao formarem os profissionais para atender as demandas do mercado de trabalho devem potencializar nesse processo a parte intelectual, social e profissional dos discentes (Souza, 2012; Marques, 2018).

De maneira geral, o estágio permite com que o discente vivencie a realidade do seu campo de atuação e possa aplicar o conhecimento ministrado teoricamente nas disciplinas que compuseram sua grade curricular no campo. Por isso, deve-se enxergar o estágio para além de sua obrigatoriedade enquanto atividade curricular, mas como ferramenta que auxilia na formação inicial dos discentes e como exercício prático do que foi construído ao longo da graduação (Da Silva Ferreira; Benites; De Souza Neto, 2021).

Nesse sentido, Lima e Pimenta (2018) descrevem o estágio como a ferramenta de integração do projeto pedagógico do curso com o coletivo, posto que é cheio de significados que possibilita amplos conhecimentos para o exercício da prática. E esse processo é uma articulação teórico-prática que (re)constrói conhecimentos não só do discente, mas da comunidade acadêmica que envolvida na supervisão se aprofunda nas reflexões conceituais e metodológicas, fazendo com que os envolvidos no processo (supervisão de campo, professor da disciplina e discente) observem o estágio com um olhar diferenciado, não mais como de discente em prática de estágio, mas como futuro gestor (Brito, 2017; Rodrigues, 2019).

Dessa forma, não basta apenas o aluno estagiário realizar práticas no estágio supervisionado. Para Uchoa (2015, p. 3) “também são necessários momentos de reflexões dos diagnósticos e das vivências experimentadas durante o período do estágio”. E essas reflexões se consolidam após a experiência do estágio e serão apresentados no tópico a seguir, em que os resultados da vivência foram apontados.

A EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SOB O OLHAR DISCENTE

Dentre as atividades desenvolvidas destacam-se o acompanhamento da rotina do escritório, de treinamento e capacitação. Na ambientação inicial foi possível inicialmente conhecer a estrutura física do ambiente de estágio, as pessoas que lá atuam, os dias de funcionamento, seus objetivos enquanto empresa e também a sinalização de realização de uma ambientação prévia através de acesso a vídeo aulas que tratavam acerca da Auditoria Ambiental. Posteriormente, a supervisão de campo trouxe explicações e apontamentos acerca dos vídeos que seriam acompanhados durante o estágio.

No que se refere as vídeo aulas, estas consistiram em dois vídeos de aproximadamente dez minutos cada, em que tive acesso a informações que em conformidade com a orientação da supervisora de campo, com o propósito de conhecer mais sobre a importância das Auditorias complementaram a minha formação técnica e profissional. Acerca do aprendizado proveniente dos vídeos, foi possível identificar as etapas da auditoria, para que serve o Sistema de Gestão de Qualidade, assim como as questões abertas que são necessárias para análise e identificação de como, o que, quando, onde, quem, precisa estar em conformidade com os padrões das normas ISO.

Ao longo das semanas, dando continuidade à formação em Auditoria, foi possível compreender a relevância das etapas de planejamento nesse processo anteriormente mencionado, visto que foram visualizados através dos vídeos informações preciosas e que a partir do contato com a supervisora de campo permitiu a retirada de dúvidas acerca do conteúdo com explicações pertinentes que foram feitas buscando enriquecer a aprendizagem.

Nesse sentido, através das explicações foi possível identificar os quatro elementos essenciais da auditoria que consistem em: princípios, programas, condução e competência. Sobre esses elementos, destaca-se que o auditor deve ser íntegro, jamais deve comentar sobre o cliente, não devendo tecer comentários inapropriados, por exemplo. É importante ainda ter o foco em ser um profissional comprometido com a fidelidade, sem tecer julgamentos prévios e sem levantar juízo de valor, pois até que se prove o contrário o cliente está em conformidade. Outro ponto compartilhado pela supervisão de campo se referiu a necessidade de abordagem adequada. Na abordagem baseada em evidências esta consiste em tratar os fatos e documentos de forma imparcial. Já na abordagem baseada em riscos considera-se o risco da operação a ser executada.

Com base nas atividades de estágio das duas primeiras semanas, houve um aprofundamento sobre os temas inerentes a Auditoria Interna e Externa. Sobre a auditoria interna, obteve-se acesso as etapas primárias desse processo, que consistem em seguir os objetivos, ou seja, o escopo previamente formulado para que a verificação de conformidades e requisitos prescritos nas normas da ISO 9001 que descrevem os pressupostos para que a gestão da qualidade ocorra.

Nessa etapa, compreendeu-se a finalidade do SGI, que é um Sistema de Gestão Integrado e auxilia para que todas as normas estejam dentro do processo que será trabalhado. Sobre a auditoria externa foi destacado o seu papel, como esta deve ser conduzida e suas prerrogativas. A supervisão de campo destacou que no âmbito da empresa não são realizadas auditorias externas de certificação devido não trabalharem com empresas certificadoras. Sendo assim, a empresa tem o foco de formação, treinamento e capacitação de seus clientes para que

estes possam estar aptos a realizarem auditorias internas em suas organizações.

Ao longo das demais semanas foram apresentadas as etapas e procedimentos que estão contidos na ISO 9001, tais como: identificar se os documentos de segunda e terceira níveis estão em conformidade com a norma. Além disso, se estão sendo confeccionados de acordo com o Manual de Gestão da Qualidade e os registros de qualidades que são relevantes para dar o direcionamento ao cliente. Sendo abordados também tópicos relevantes sobre o escopo da Auditoria Ambiental. Nessa oportunidade foi possível reconhecer outras possibilidades de atuação após formada no curso de Gestão do Agronegócio, pois Auditorias Ambientais são importantes instrumentos de gerenciamento, uma vez que em atendimento a ISO 14001 e 45001 estas são normas que viabilizam o controle e monitoramento das instituições interessadas em atender aos critérios ambientais previamente estabelecidos.

Em virtude do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) se referir as atividades realizadas no decorrer do Estágio, na quinta semana houve um esforço de sondar a supervisão de campo e profissionais que atuavam na empresa em que o estágio foi realizado acerca das perguntas norteadoras do TCC. Sendo assim, em duas oportunidades ao longo do segundo mês de estágio foram feitas a sondagem acerca das questões referentes ao seu funcionamento, criação e atividades que a empresa realiza, além de informações acerca do que a empresa oferta aos seus clientes (serviços e produtos).

Nas últimas semanas de estágio, pode-se aprender sobre conceitos, características e exemplificações sobre o Inventário Florestal. Esse momento se mostrou relevante e um conjunto de informações foram absorvidas, pois inventariar é um processo relevante que o Gestor do Agronegócio também pode realizar. No que se refere a esse processo, o Inventário Florestal é a aplicação de técnicas de medição para se obter informações das espécies existentes em uma determinada área. Sendo assim, obtemos informações a respeito da cobertura vegetal e das características qualitativas e quantitativas das espécies distribuídas nas florestas.

Nas atividades práticas realizadas, foram compartilhados conhecimentos técnicos sobre o fluxo de processos de licenciamento. Nessa etapa, pode-se observar e compreender como, quando, onde e o que acontece nos licenciamentos. No decorrer de tais vivências houve, portanto, um encontro com o que Silva e Teixeira (2013) apontaram como diferencial da realização do estágio, que é o desenvolvimento da adaptabilidade da carreira, pois nesse período lidamos com situações rotineiras que auxiliam no amadurecimento do formando e contribui para que a transição aconteça de forma mais natural possível, vide os desafios que enfrentaremos ao fazer parte do mercado de trabalho pós conclusão do curso.

Nesse sentido, pesquisas recentes como de Polzin (2019) ressaltam o papel que o estágio possui ao trazer proximidade da realidade profissional, como já mencionado por Silva e Teixeira (2013), pois contribuiu para o desenvolvimento acadêmico e também profissional. Sobre o papel da supervisão de campo cumpre ressaltar que esse processo possibilitou com que muito do conteúdo teórico passado em sala de aula pudesse ser contemplado na prática, pois ao longo das disciplinas fora mencionado a oportunidade de conhecermos a realidade da área através do estágio. Portanto, corrobora-se com Andrade e Resende (2015) que afirma que o estágio vai além do processo educativo de formação, sendo um exercício também crítico-reflexivo da área que atuaremos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar o estágio foi uma excelente oportunidade de aplicar os conhecimentos teóricos na prática, tal como assumir responsabilidades inerentes a entrega que me foi exigida. No decorrer dessa experiência pude ampliar os conhecimentos, habilidades e competências que já possuía, me sentindo mais preparada para o exercício profissional. Ao colocar a mão na massa foi possível compreender que há áreas que se apresnetam mais interessantes e com maior afinidades do que em outras.

Dessa forma, a variedade de tarefas que o estágio permitiu acesso, privilegiou contemplar eventuais cenários de atuação a partir das aproximações com o campo investigado.

O ambiente de estágio por ter sido amistoso e acolhedor foi facilitador para que fosse possível aproveitar a experiência da supervisão de campo tendo contatos com colegas de profissão que enriquecem a carreira influenciando positivamente na trajetória acadêmica-profissional.

Algumas práticas no decorrer do estágio trouxeram situações que no decorrer das aulas na faculdade não foi propiciado o acesso e conhecimento, sendo assim, os aspectos teóricos foram complementados pela prática, pois cada ida a campo, apresenta um desafio diferente, que nas aulas apenas não é possível experienciar. Portanto, é de fato um exercício crítico-reflexivo e analítico da profissão.

Outro ponto relevante se refere em como o estágio pode contribuir para que o discente se torne um bom gestor do agronegócio, uma vez que estagiar é uma etapa que requer prática, interações e fortalecimento da atuação discente. Para tal, é preciso ser oportunizado pelo campo de estágio práticas que permitam com que os estagiários tenhamos espaço de atuação e aprendizagem.

Por isso, o estágio contribui para que mais do que meros observadores, os discentes estejam envolvidos nas atividades para que o processo de maturidade, responsabilidade e assiduidade possam ser trabalhados sob supervisão.

Espera-se que futuros trabalhos evidenciem outras experiências e práticas na área para que tenhamos uma dimensão das agruras e também experiências exitosas no âmbito de estágios.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Rosana Cássia Rodrigues; RESENDE, Marilene. Aspectos legais do estágio: uma retrospectiva histórica. **Revista Multitexto**, v. 3, n. 1, p. 58-64, 2015.

BRASIL. Lei 11.788 de 25 de setembro de 2008. **A nova legislação de estágio**. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil. Acessado em 24 de abril de 2022.

BRITO, Soraia Filipa Antunes de. **O papel do gestor de formação em contexto empresarial**. 2017. Tese de Doutorado.

DA SILVA FERREIRA, Janaína; BENITES, Larissa Cerignoni; DE SOUZA NETO, Samuel. A RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 65, p. 10-21, 2021.

DE ANDRADE, Arnon. O estágio supervisionado e a práxis docente. **Estágio curricular**, v. 21, 2005.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa/–12. Reimpressão.– São Paulo: Atlas, 2009. **Como elabora projetos de pesquisa./5. Ed.–São Paulo: Atlas, 2010.**

LOPES, M. P. M. **O perfil dos trabalhos acadêmicos de conclusão do curso de ciências contábeis da universidade federal de santa catarina, no período de 2001 a 2005**. Monografia. (Curso de Ciências Contábeis) - Universidade Federal de Santa Catarina. 2006.

MARQUES, Youry Souza. **O papel do estágio curricular supervisionado na formação docente na área de Ciências Naturais: concepções dos estagiários quanto a prática de ensino**. 2018. 22 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. A pesquisa e a construção do conhecimento: do planejamento aos textos, da escola à academia. 2007.

POLZIN, Fernanda Ribeiro et al. **O estágio obrigatório como instrumento de inserção no mercado de trabalho**. 2019. Dissertação de Mestrado. Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

RODRIGUES, Paulo Jorge Galante. **O papel do gestor de formação numa pequena empresa**. 2019. Tese de Doutorado.

SILVA, Cláudia Sampaio Corrêa da; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. Experiências de estágio: contribuições para a transição universidade-trabalho. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 23, p. 103-112, 2013.

SOUZA, Vera Lúcia Pereira de. A contribuição do estágio curricular supervisionado na formação profissional do graduando em agronomia da UFRPE. 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes Limitada, 2012.

UCHOA, Pablo do Nascimento. A importância do estágio supervisionado para a formação docente: um relato de experiência. **Revista Didática Sistemática**, v. 17, n. 2, p. 43-57, 2015.

VIEIRA, Caio Júnior Lino. Gestor de Agronegócios: demandas e perspectivas de carreira. 2014.

PRÁTICAS FORMADORAS DE ALUNOS DE LETRAS INGLÊS NO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS

Ana Luiza Rizzo de Castro¹

Pedro Lucas Pereira da Silva Alves²

Leonardo Silva Duarte³

Jeniffer Imaregna Alcantara de Albuquerque⁴

Rita de Cássia Veiga Marriott⁵

INTRODUÇÃO

O processo de ensino-aprendizagem de uma língua adicional (LA) no Brasil não é uma tarefa simples, afinal existem diversas crenças que influenciam a prática do professor de LAs. Por crenças, estamos assumindo aqui a perspectiva a partir de Barcelos (2007), que as considera como impressões coletivas e cristalizadas em uma determinada sociedade ou círculo social. Um exemplo dessas percepções no contexto educacional é a crença de que qualquer pessoa com conhecimento linguístico de um idioma consegue ensiná-lo. Essa visão, contudo, coloca em cheque a educação formal oferecida a futuros professores de línguas estrangeiras em cursos de graduação em licenciatura, impactando sua empregabilidade não somente em institutos privados de idiomas, mas também em escolas regulares. Desse modo, o estágio obrigatório na licenciatura, além de trazer reflexões sobre

1 Graduada do Curso de Letras - Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, Curitiba. E-mail: anacastro.2019@alunos.utfpr.edu.br, ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-1906-9487>.

2 Estudante do Curso de Letras - Inglês da UTFPR, Curitiba. E-mail: pedrolucasalves@alunos.utfpr.edu.br: <https://orcid.org/0000-0001-9236-5426>.

3 Mestrando em Letras pela Universidade Federal do Paraná. Licenciado em Letras - Inglês pela UTFPR. Professor formador de uma escola particular em Curitiba. E-mail: leonardo.duarte@ufpr.br, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2226-212X>.

4 Doutora em Psicolinguística, Professora Adjunta e Coordenadora do Curso de Letras - Inglês da UTFPR. E-mail: jeniffer.albuquerque@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1498-3680>.

5 Doutora em Educação, Professora Adjunta do Curso de Letras - Inglês da UTFPR; Líder do Grupo de Pesquisa Tecnologias, Formação Docente e Letramentos (CNPQ) E-mail: ritamarriott@utfpr.edu.br, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9642-5307>.

questões dessa natureza, proporciona ao estagiário um leque de experiências formativas que contribuem de maneira a informar seu processo de formação docente. Neste capítulo, compartilhamos a vivência, reflexões e entendimentos de dois professores em formação inicial, vividos no primeiro estágio obrigatório de um curso de licenciatura em Letras - Inglês em uma universidade federal. Este curso demanda que o aluno curse três semestres de estágio obrigatório supervisionado, sendo que nos dois primeiros semestres de estágio há um período de estudos e reflexões na universidade sobre os documentos oficiais de ensino e um outro período de estágio em uma escola parceira, pública ou particular, onde o aluno cumpre 24 horas divididas entre observações e regências.

Para acompanharmos a evolução das orientações e diretrizes de ensino em nosso país, os documentos estudados e debatidos no Estágio Curricular Obrigatório I foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental no 3º e 4º ciclos (1998), os PCN do Ensino Médio (2000), os PCN+ para o Ensino Médio (2002), as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCE) da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (2008) bem como o Manual de Estágio do curso de Letras - Inglês da nossa universidade (2018). Uma das reflexões que fizemos nas aulas de estágio com a professora Rita foi que os PCN, embora publicados há cerca de 20 anos atrás, ainda se mostram articulados com a realidade de ensino no Brasil e se preocupam com a conexão acerca da educação com a coletividade, uma vez que o “ensino de Língua Estrangeira incorpora a questão de como as pessoas agem na sociedade por meio da palavra, construindo o mundo social, a si e os outros à sua volta” (Brasil, 1998, p. 43). Além desses documentos, a disciplina também se debruça sobre os conceitos de motivação e práticas docentes. Nesta esteira, lemos artigos de autores como Dornyei (1991), Harmer (2012) e Marashi (2016) para abordar áreas como competência estratégica, ensino para crianças, construção de planos de aula e técnicas de ensino.

A partir das reflexões oriundas das discussões em sala, observou-se que nem esses documentos oficiais e nem outros como as Orientações Curriculares Nacionais (2006) e a Base Nacional Comum Curricular (2018), que são estudados no Estágio Curricular Obrigatório II, contemplam o ensino de LA para crianças na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental I, gerando uma lacuna para os professores de LA que lecionam para alunos dessas faixas etárias. Temos neste debate um hiato que precisa ser considerado, principalmente se pensarmos na globalização e no número cada vez mais crescente de escolas bilíngues e internacionais que demandam professores para trabalhar com LA com crianças dessa idade. Como pontuado por Lima, Borghi e Souza (2019), no século XXI, o ensino da língua inglesa para crianças no Brasil tem se tornado cada vez mais comum, pois

A inclusão dessa língua estrangeira na matriz curricular da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental já é uma realidade, apesar do seu caráter facultativo e da necessidade de diretrizes oficiais nacionais que estabeleçam objetivos e norteiem o trabalho dos professores (Lima; Borghi; Souza Neto, 2019, p. 25).

Para nos trazer um maior embasamento, além dos documentos oficiais estudados, complementamos nossos estudos com a leitura de Shin (2006) e suas sugestões quanto ao ensino de LA para crianças. Suas orientações vão desde o uso abrangente de recursos visuais até o uso da primeira língua sempre que necessário.

Partindo da perspectiva dos PCN, com relação à interação com a sociedade, um foi colocado um olhar mais centrado no social em prática durante as observações na escola, o qual foi, posteriormente, inserido como práxis durante as regências. Para nós, era de extrema importância a compreensão da prática docente como um lugar de ação e de reflexões teórico-práticas, que olhassem para o contexto social onde os alunos estavam inseridos. Todas as atividades implementadas nas aulas preparadas tinham essa perspectiva como foco, mesmo que de forma impressionista, pois a previsão de como a aula acontecerá difere de como os materiais são usados e as instruções são realizadas efetivamente em aula. No que diz respeito às metodologias de ensino, tivemos por base o método comunicativo, pois, como disposto nas DCE do Paraná,

A Abordagem Comunicativa apresenta aspectos positivos na medida em que incorpora em seu modelo o uso da gramática exigida para a interpretação, expressão e negociação de sentidos, no contexto imediato da situação de fala, colocando-se a serviço dos objetivos de comunicação (Paraná, 2008, p. 50).

Como trabalhamos com crianças, nos concentramos em aspectos fundamentais para o ensino de inglês para essa faixa etária. Alguns desses aspectos são, segundo Shin (2006), atividades com experiências visuais e movimentos, atividades curtas, ensino com temáticas, uso de histórias e contextos, uso da primeira língua quando necessário e criação de uma rotina.

Outro aspecto importante, porém pouco visto nas licenciaturas, é o trabalho com alunos de inclusão, que muitas vezes são definidos como pessoas que possuem características que os impedem de aprender da mesma forma que alunos típicos. O que não é a realidade, pois mesmo que em alguns momentos precisem de apoio diferenciado eles não são menos interessados ou inteligentes que os alunos que não fazem parte da educação especial ou inclusiva. Ademais, a educação inclusiva está prevista em documentos oficiais no Brasil e deve ser seguida de forma que os alunos façam parte integralmente do contexto (Kassar, 2011).

Sendo assim, consideramos necessário enfatizar a importância do trabalho desenvolvido nas escolas no estágio obrigatório, pois as experiências vividas

em sala de aula são ricas e agregam grandiosamente ao licenciando. Assim, neste capítulo, por trazer a voz de formadores, supervisores e alunos de estágio obrigatório, a narrativa será tecida para apresentar considerações gerais (utilizando a forma pronominal na terceira pessoa do plural para representar uma voz mais distanciada) e reflexões particulares, narradas em primeira pessoa.

A SALA DE AULA E SUAS VEREDAS: EXPERIÊNCIA DOCENTE INICIAL

O estágio obrigatório de língua inglesa foi realizado pelos alunos licenciandos num colégio particular localizado em um bairro populoso em Curitiba, capital do estado do Paraná. As aulas observadas foram de cinco turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, todas às quintas-feiras das 13h15 às 17h25, ministradas pelo mesmo professor formador, Leonardo Duarte. As turmas de inglês tinham em média 19 alunos, sendo que pelo menos três deles eram alunos com transtornos de aprendizagem ou necessidades educacionais especiais e recebiam atendimento extraordinário das professoras de apoio em todos os momentos da aula. Passamos agora ao relato de experiência dos dois alunos estagiários.

Para mim, Ana Luiza, foi gratificante conhecer as turmas, os professores e a rotina da escola, como também poder observar a prática do professor formador e ver a teoria em ação, dado que esta foi a minha primeira experiência em sala de aula regular. Na primeira semana de observação, ficou nítido que o trabalho do professor vai muito além da sala de aula, do conteúdo, do planejamento, da administração da classe e dos alunos. Para o professor de inglês, existe o desafio de ensinar outra língua construída e aprendida de uma forma tão diferente da língua materna.

No que concerne aos perfis das turmas, considerei surpreendente a presença de um número expressivo de alunos especiais e de professoras de apoio, profissionais capacitadas que além de ajudar os alunos especiais nas aulas regulares também foram de extrema importância durante as regências obrigatórias. Notei, também, a relação de companheirismo e amor dos próprios alunos e do professor formador para com os alunos que, em sua maioria, têm TEA (Transtorno do Espectro Autista) ou Síndrome de Down, para a compreensão e aquisição de novos significados. Como também percebi a disposição da escola em proporcionar condições de acesso, participação e aprendizagem para esses alunos, bem como oferecer suporte especializado de acordo com as necessidades individuais dos estudantes, conforme previsto no artigo 3º Decreto nº 7.611, de 17 de Novembro de 2011.

No que diz respeito às atividades desempenhadas pelo professor formador, elas eram dinâmicas, enriquecedoras e inclusivas. Por exemplo, em uma aula sobre artefatos históricos, na qual o professor formador utilizou exemplos mais

tradicionais como a Matryoshka da Rússia e o Quipá (um chapéu usado pelos judeus), ele também explicou porque os produtos de hoje em dia também podem ser considerados artefatos, como os celulares. A aula foi bastante produtiva e interativa, uma vez que os alunos conseguiram se conectar com o tema trazendo seus próprios exemplos ou reconhecendo artefatos que suas famílias têm. Também anotamos essas observações e reflexões das atividades na Ficha para Registro da Frequência e das Atividades de Observação e Assistência (ficha FOA), formulário criado para ser preenchido a cada dia por nós estagiários e que, mais tarde, foi de suma importância para a elaboração das minhas regências.

A minha primeira regência foi ministrada na turma do 5º VA, contendo 20 alunos e com a duração de 45 minutos e em seguida foi repetida na turma do 5º VB, que tinha cerca do mesmo número de estudantes. O planejamento dessa aula, que teve como tema geral a reciclagem e como subtemas os tipos de materiais e objetos do dia a dia, foi pensado de forma que começasse com um levantamento do conhecimento prévio dos alunos utilizando objetos encontrados na sala de aula que fossem feitos de vidro. Em seguida, os alunos jogaram um jogo *online* sobre reciclagem, no qual eles tinham que conectar a imagem de um objeto com o tipo de material do qual ele era feito, por exemplo, um garfo de metal.

Depois da finalização do jogo, os estudantes foram direcionados para a próxima atividade que enfatizava a diferença de dois sons muitos semelhantes no inglês: o /ʌ/ e o /ɑ/. A tarefa foi adaptada da brincadeira popular morto ou vivo; entretanto, nesta versão, quando o som fosse /ʌ/, como em *cup*, o aluno teria que se agachar e quando fosse /ɑ/, como em *box*, o aluno teria que ficar de pé. Essa atividade está alicerçada no construto de consciência fonológica defendida por Kivistö-de Souza (2021) como a capacidade de distinguir e manipular segmentos de fala (sílabas e fonemas), visto que ao aprender um segundo idioma, seja em escola regular ou não, é significativo ter a consciência de que a língua materna e a LA são diferentes. Também é relevante citar a qualidade multissensorial instrucional da atividade, compreendida por Farrel e White (2018) como atividades que objetivam integrar os diversos sentidos - olfato, tato, visão, audição e cinestésico, como potencializadoras do aprendizado.

Considero fundamental relatar o papel da professora orientadora, que através de encontros presenciais e on-line atendeu e esclareceu dúvidas, auxiliou no preparo dos planos de aula e observou as aulas ministradas por nós, estagiários. Por meio de suas contribuições compreendi que ao dar instruções de atividades, deveria permanecer calma, estável, mantendo sempre o contato visual. Tais comentários e sugestões foram essenciais e influenciaram na minha formação, não apenas neste estágio obrigatório, mas também serão lembrados nas próximas experiências que terei.

Enfim, durante essa experiência do estágio, encontrei obstáculos com os quais tive que me adaptar, como mudanças repentinas no andamento da aula, comportamentos desafiadores por parte dos alunos e até problemas com a tecnologia. Percebi, a partir disso, como é importante conhecer cada passo do planejamento, bem como estar preparada para eventuais mudanças. Foi satisfatório notar como esse período de estágio foi positivo e prazeroso, não somente para nós, estagiários, mas também para o professor e para os alunos, que nos receberam e auxiliaram no processo de formação docente. Por fim, concluo que é preciso perceber quais as necessidades dos alunos, pois o que realmente importa é o aluno aprender e se conectar com o assunto de forma ativa e completa.

Já para mim, Pedro Lucas, senti que viver as 24 horas do estágio obrigatório com as cinco turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em especial com as turmas de 4º e 5º ano, foi muito enriquecedor para a minha formação. Embora já tivesse tido experiência com ensino de crianças anteriormente, essas foram experiências na modalidade on-line em cursos livres. Estar presente fisicamente com esses alunos foi único. Afinal, ensinar crianças é bem diferente de ensinar adultos e demanda um conhecimento que nem sempre é abordado no curso de Licenciatura em Letras. Quando cheguei à sala de aula pela primeira vez, senti que as crianças estavam curiosas, mas algumas ainda um pouco reclusas. Com o tempo, alguns alunos foram se aproximando e até mesmo pedindo ajuda com as atividades. Ao final, ganhei abraços dos alunos e me senti parte daqueles grupos, mesmo que por menos de 24 horas em cada um deles.

O que pude refletir desde o começo das observações na instituição é sobre o cuidado que a escola tem com os alunos de inclusão. Quanto a isso, constatei que o colégio se mostrou extremamente capaz de acolher e, de fato, incluir estes alunos de inclusão. O professor de língua inglesa, Leonardo Duarte, sempre pensava suas aulas com o intuito de deixá-las dinâmicas o suficiente para que todos os alunos pudessem ter uma experiência de aprendizagem semelhante. É pertinente mencionar que as profissionais de apoio aos alunos de inclusão são grandemente atenciosas e capacitadas para lidar com seus alunos. Cada uma delas auxiliava um ou, no máximo, dois alunos com necessidades especiais. Essa prática, na minha visão como estagiário, é chave para a garantia da qualidade no ensino-aprendizagem. Dessa forma, durante as observações, dediquei um olhar especial para esses alunos e suas respectivas profissionais de apoio. Essas reflexões refletiram nas minhas regências, que foram planejadas para englobar todos os alunos, com ou sem laudo. Em termos dos conteúdos desenvolvidos e da prática docente do professor formador, percebi que a escola adota um material específico que guia o docente. Contudo, o professor Leonardo se demonstrou atento às necessidades específicas de cada turma e sempre levava jogos e outras

atividades para complementar o aprendizado. Afinal, nenhum livro didático consegue suprir as necessidades específicas de uma turma. Essas considerações foram primordiais para a elaboração dos meus Planos de Aula.

Para a preparação das regências, eu e a Ana tivemos algumas reuniões com a professora orientadora Jeniffer. No estágio obrigatório do curso de Licenciatura em Letras Inglês de nossa universidade, todos os alunos têm um professor ou uma professora para nos orientar. Essa prática nos ajuda com a organização para estarmos de fato ensinando nas escolas do estágio. Dessa forma, as reuniões tiveram como tópico principal o ensino de crianças e geraram reflexões quanto ao tema em relação à prática. Ao compartilharmos as primeiras observações feitas por nós, a professora orientadora nos guiou a elaborarmos juntos um plano de aula que se encaixasse com o perfil da escola e também, principalmente, dos alunos. A principal preocupação nossa era preparar uma aula que conversasse com a realidade das crianças. As ideias para o plano de aula foram de encontro com o que Shin (2006) sugere para o ensino de LA para crianças: as aulas de língua devem se conectar com o mundo real da criança.

No planejamento dessas aulas, considerei o fato de que a disciplina de Língua Inglesa não é obrigatória no Ensino Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Embora não seja uma disciplina obrigatória, muitas escolas não querem ficar para trás e a disciplina está cada vez mais sendo inserida no currículo escolar individual⁶ (Lima; Borghi; Souza Neto, 2019). Por isso, foi interessante seguir o conteúdo programático do professor junto à escola. As turmas estavam estudando partes da cidade, e assim, percebi que seria ideal reforçar o vocabulário referente a lugares da cidade. Dessa forma, todas as regências feitas por mim tiveram por base um mapa que misturava o fictício com o mundo real: ao mesmo tempo que era um mapa pequeno e com muitas cores mostrando lugares fictícios, ele também possibilitava ter uma visão mais ampla, mostrando tanto um *shopping center* que ficava próximo à escola, como a própria escola junto a sua logo.

As regências foram feitas nas turmas 4º VB e 4º VC. Percebi que ambas as turmas se sentiram à vontade comigo e não simplesmente soltas na sala, pois os alunos foram bastante acolhedores e respeitaram a minha função como professor. Na primeira regência, na turma 4º VB, a experiência foi bem sucedida e dinâmica. Tendo observado que as turmas eram agitadas, propus atividades cinestésicas, em que os alunos precisavam se mover bastante enquanto praticavam as habilidades linguísticas. Essa escolha não foi aleatória e sim pensada e refletida múltiplas vezes através dos encontros de orientação. Essa aula partiu da ideia de que crianças tendem a ter capacidade de atenção curta e muita energia

6 Currículo próprio da escola, como sugerido por Lima, Borghi e Souza Neto (2019).

física. Além disso, “as crianças estão muito ligadas ao seu ambiente e têm mais interesse no físico e no tangível” (Shin, 2006, p. 3). Nessa dinâmica, os alunos tinham um cartão com um lugar da cidade de Curitiba colado em seus uniformes e tinham que recorrer ao tópicos gramatical *There is* e *There are* em suas formas afirmativas e negativas para descrever esse espaço, além de também compreender a forma interrogativa. Já os alunos da educação inclusiva tiveram que recortar e colar os lugares nos seus próprios mapas impressos, porém eles não ficaram de fora da atividade com movimento. Foi gratificante constatar que os alunos de inclusão realizaram uma tarefa adicional e não foram excluídos da atividade com o grupo todo. Ou seja, eles tiveram o conhecimento reforçado e adaptado.

No que se diz respeito à turma do 4º VC, o planejamento foi praticamente o mesmo, uma vez que as turmas tinham o mesmo conteúdo programático, exceto pelo fato de que um aluno da educação especial não participou da atividade com o grupo porque ele ainda não conseguia acompanhar o ritmo da turma. Entretanto, esse aluno demonstrou ter apreendido o conteúdo via recorte e colagem das figuras no próprio mapa, com a ajuda da profissional de apoio. O grupo, entretanto, estava muito agitado e empolgado com a atividade e esse comportamento acabou atrapalhando o andamento da tarefa, pois havia muitas conversas paralelas. Essa questão me fez refletir sobre a prática docente e os desafios de cumprir o calendário escolar ou outros prazos definidos pelas escolas. Afinal, eu tive a sensação que eu precisava terminar a minha aula no tempo ideal tendo clareza do que havia sido planejado. Contudo, de uma maneira geral, foi possível administrar o grupo para conseguir alcançar os objetivos do planejamento.

Com isso, ter trazido os mapas impressos e levar os alunos a se movimentarem fez total diferença no contexto de aula. Como Scott e Ytreberg (1990, *apud* Shin, 2006) mencionam, a compreensão e o entendimento do mundo das crianças estão relacionados às mãos, olhos e ouvidos. Suas capacidades de ver o mundo usando seus sentimentos são pontos a serem trabalhados sempre que possível. Penso que o meu primeiro estágio obrigatório foi gratificante, significativo e prazeroso. Ter oportunidade de conhecer mais sobre o aprendizado de LA, o ensino para crianças e a escola regular foi enriquecedor. Porém, os meus aprendizados no colégio não ficaram limitados apenas à sala de aula, mas também pude refletir sobre as atividades e espaços fora daquele contexto fechado como, por exemplo, o horário de brincadeira e os bastidores dos professores.

Da minha parte, eu, Leonardo Duarte, como professor formador, acho importante destacar a grande satisfação que foi receber Ana Luiza e Pedro Lucas como estagiários. É uma honra e uma responsabilidade ser formador. Por um lado, enquanto professor de inglês, mantive minha instrução aos estagiários sobre os tópicos gramaticais, conjuntos de vocabulários e aspectos de pronúncia

que teriam que ser incorporados em suas regências - parte indispensável de uma aula de línguas. No entanto, enquanto professor de crianças, minha contribuição com os estágios foi na condução de uma discussão sobre a prática de ensino em torno da própria infância. Desta forma, meu relato, aqui, evidencia o trabalho do estagiário Pedro Lucas e da estagiária Ana Luiza, sobretudo referente à educação de crianças.

A meu ver, metodologias e abordagens de ensino de inglês, quando aplicadas sem levar em consideração os sujeitos envolvidos, não conseguem dar conta da complexidade do universo infantil. A educação de LAs para/com crianças exige um repensar das linguagens infantis e da própria concepção de criança. Ao proporcionar o estágio de Letras Inglês nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, rompemos a tradicional visão de estágio como aplicação de métodos de ensino ou espaço para a prática. Na verdade, acredito que o/a estagiário/a que atua no Ensino Infantil ou Anos Iniciais não somente desenvolve conhecimentos profissionais práticos, mas também vive experiências de transformação pessoal. A extraordinária experiência com ensino de línguas para crianças, em minha interpretação, somente extrapola a prática ordinária em razão das crianças. É fugir da lógica tradicional de escolarização ou de instrução em uma LA. Percebo que Ana Luiza e Pedro Lucas foram convidados a experienciar a vivência com crianças, não somente a dar aulas de 45 minutos de língua inglesa. Observo o estágio relatado aqui mais relacionado com uma mudança na postura na relação construída entre professor(a) e alunos crianças. Ana e Pedro foram além da simples escolha de uma atividade adequada para o público infantil; eles conquistaram, na verdade, um espaço na história dessas crianças. Ao se sentarem no chão, ao formarem uma roda, ao darem um abraço ou um *high five* em momentos diversos da aula, Ana e Pedro puderam experimentar um pouco das cem linguagens das crianças⁷. Compreendo que, no final do período de estágio obrigatório supervisionado, Ana e Pedro desenvolveram visões sobre infância e educação inclusiva diferentes daquelas com as quais começaram suas atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É através da linguagem que se conhece o mundo e o outro e, ao se aprender uma LA, essa interação é expandida. Portanto, ao conseguir se comunicar em mais de uma língua, o conhecimento de mundo, acesso a informações, lazer e vida profissional também é ampliado. Como está explicitado nos PCN+ para o Ensino Médio, é necessário aprender, e também adicionamos ensinar língua estrangeira, porque:

7 Em referência ao poema “As cem linguagens da criança” de Lorís Malaguzzi.

Ao se apropriar de uma língua, o aluno se apropria também dos bens culturais que ela engloba. Tais bens lhe permitirão acesso à informação em sentido amplo, bem como uma inserção social mais qualificada, da qual poderá beneficiar-se e sobre a qual poderá interferir (Brasil, 2002, p. 93).

Posto isso, podemos afirmar que aprender outro idioma é ir além de conhecer regras e decorar respostas baseadas em situações hipotéticas e irrealistas, como muitas vezes aparecem em livros didáticos, aplicativos e outros. Aprender - e ensinar - inglês, por exemplo, é também proporcionar espaços de exposição à cultura, variações linguísticas, história e sociedade.

Sendo assim, é papel do professor procurar alcançar um patamar no qual as aulas de inglês sejam um local seguro para que os alunos possam utilizar a língua não apenas como um instrumento, mas também como recurso para adquirir outros conhecimentos e habilidades. Foi com esse pensamento que nós, licenciandos, pensamos nossas regências de estágio para que não somente os alunos consolidassem o assunto para a prova, mas que também reconhecessem o inglês de forma significativa no dia a dia. É importante identificar o papel de agente de mudanças durante todo esse processo, visto que durante as regências tentamos contribuir de forma concordante, além de trazer algo que fosse novo e relevante para os alunos.

Não obstante, diante da oportunidade de observar e ministrar a alunos com necessidades educativas especiais em cada turma, surgiram algumas dúvidas de como positivamente incluir ou adaptar tarefas para que fosse viável a esses alunos também realizarem a tarefa. Para isso, o apoio, indicações e orientações do professor formador e das professoras capacitadas de apoio foram essenciais para a adaptação de algumas tarefas e também para o desenvolvimento da aula.

Aproveitamos o ensejo para expor o quão importante algumas disciplinas são para o desenvolvimento do estágio obrigatório, pois, de uma forma implícita, estiveram presentes em todos os momentos do nosso percurso. Por exemplo, destacamos as disciplinas de que tratam da psicologia da educação, educação inclusiva e diversidade, metodologias, tecnologias e práticas de ensino. Um dos benefícios proporcionados pela prática do estágio foi conhecer e poder compartilhar com alunos e com a comunidade pedagógica da escola a execução da teoria que tanto se aprende nas diversas disciplinas.

Por fim, é mister ressaltar que, como universidade pública, é nosso dever devolver para a sociedade e oferecer à comunidade externa oportunidades de ter contato com a academia. Acreditamos que um dos papéis mais importantes dos estágios obrigatórios, seja em escola pública, privada, em institutos federais ou outros locais de ensino, é construir oportunidades de troca de experiências e conhecimento e manter o contato entre a comunidade e a universidade.

REFERÊNCIAS

- BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, 2007. p. 109-138.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2023. 244 p.
- BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 12, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 17 jun. 2023.
- FARRELL, M. L.; WHITE, N. C. Structured Literacy Instruction. *In*: BIRSH, J. R.; CARREKER, S. (ed.). **Multisensory Teaching of Basic Language Skills**. 4. ed. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co., 2018. p. 35-80.
- KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 27, n. 41, p. 61-79, set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/y6FM5GNKBkzTNB48zV4zNs/?lang=pt>. Acesso em: 19 jun. 2023.
- LIMA, A. P.; BORGHI, R. F.; SOUZA NETO, S. Base Nacional Comum Curricular e a lacuna no ensino de inglês para crianças no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 26, n. 1, p. 9–29, 2019. Disponível em: <https://periodicoselctronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/11094>. Acesso em: 17 jun. 2023.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED). **Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Língua Estrangeira Moderna**. Curitiba: SEED, 2008. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/dce_lem.pdf. Acesso em: 7 out. 2023.
- SHIN, J. K. **Ten Helpful Ideas for Teaching English to Young Learners**. English Teaching Forum, Condado de Baltimore, v. 44, n. 2, p. 10-13, jan. 2006. Disponível em: https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/06-44-2-b.pdf. Acesso em: 18 jun. 2023.
- KIVISTÖ-DE SOUZA, H. Consciência Fonológica. *In*: KUPSKE, F. F.; ALVES, U. K.; LIMA JUNIOR, R. (org.). **Investigando os sons de línguas não nativas: uma introdução**. Campinas: Editora da Abralín, 2021. p. 153-173.

UMA ANÁLISE CRÍTICA SOBRE O MERCADO DE TRABALHO: VANTAGENS E DESVANTAGENS FRENTE A CONTRATAÇÃO MEI E CLT

Maria Clara Santos Pedro¹

Amilson Carlos Zanardi²

Lessandro Antonio de Freitas³

INTRODUÇÃO

A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) foi promulgada no ano de 1943, durante o governo de Getúlio Vargas, a fim de garantir mais direitos aos trabalhadores. A CLT assegura férias, décimo terceiro salário, Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS), licença maternidade, contribuição ao Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), entre outros direitos.

Diante a nova dinâmica do mercado de trabalho, outras modalidades empresariais, societárias e tributárias foram criadas no Brasil nas duas últimas décadas, tais como, o Simples Nacional, Microempreendedor Individual (MEI) e Micro Empresa (ME). Assim, muitas organizações decidiram mudar a forma de contratação dos seus empregados, passando do regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) para o MEI.

O MEI, o mesmo foi criado no ano de 2009, visando tirar trabalhadores autônomos da informalidade, assegurando a eles direitos básicos como previdência e seguro-desemprego. Essa nova modalidade permite que o trabalhador abra um Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ) e emita suas próprias notas fiscais; além disso, é cobrado dos MEIs apenas um imposto unificado, o Documento de Arrecadação do Simples Nacional para Microempreendedores Individual (DAS-MEI).

Com isso, uma nova categoria de emprego se estabeleceu no mundo do trabalho, pois, nota-se que muitas empresas passaram a contratar seus funcionários como Pessoa Jurídica (PJ) via MEI ao invés de CLT. Isso se dá porque no regime CLT o empregador tem diversas obrigações com impostos, contratação,

1 Graduanda em Contabilidade pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMINAS).

2 Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade de Minas Gerais (PUCMINAS).

3 Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade de Minas Gerais (PUCMINAS).

transporte, férias, décimo terceiro, entre outras. Por outro lado, com o MEI, o empregador paga apenas o valor do serviço prestado.

Para o trabalhador, sendo contratado como MEI, muitas empresas oferecem o dobro do salário ofertado em relação a CLT, além de não ter vínculos com a empresa, poderá prestar serviços para mais de um empregador e gozar de direito a benefícios como auxílio-doença, aposentadoria por invalidez, pensão por morte, aposentadoria por idade, dentre outras.

Entretanto, essa questão ainda carece de discussão, haja vista que, muitas pessoas ficam receosas ao aceitar propostas de contratação como MEI, receosas de se prejudicarem em relação a tópicos como: previdência, direitos trabalhistas e por não conhecer os trâmites contábeis como: abertura da empresa, emissão de notas fiscais e pagamento de impostos.

Nesse contexto, o trabalho buscou analisar qual dos dois regimes é mais vantajoso, tanto para as empresas, quanto para o trabalhador. Com isso, o objetivo desta pesquisa foi identificar as vantagens e desvantagens da contratação via MEI e CLT, partindo do ponto de vista de um grupo de trabalhadores.

REFERENCIAL TEÓRICO

Relações trabalhistas

As relações trabalhistas são aquelas que envolvem a prestação de serviço, essas relações podem ser voluntárias ou remuneradas, são firmadas por um acordo entre as partes (contratante e contratado), tempo de serviço pré-estabelecido, dentre outros. Nesses casos, não existe vínculo empregatício e as regras da CLT não se aplicam. Contudo, o direito do trabalhador regula essas práticas e ampara ambas as partes no ambiente jurídico.

Diante disso, se enquadram como vínculo empregatício todos os trabalhos de carteira assinada, em que o empregador paga um salário fixo e define horas semanais de trabalho. De acordo com o Artigo 3.º da CLT, “considera-se empregada toda pessoa física que prestar serviços de natureza não eventual a empregador, sob a dependência deste e mediante salário” (p.18).

Dessa forma, configura vínculo empregatício o trabalho diário ou periódico, assalariado que o trabalhador presta pessoalmente o serviço. Nesses casos, existe vínculo empregatício, e o empregado tem todos os direitos garantidos na CLT vigente. Nos casos de contratação de estagiário, autônomo ou empregado doméstico, por exemplo, que não configuram vínculo empregatício, contanto que se possa provar que ele exista, o contratado pode processar o contratante perante a justiça, e este deverá pagar uma indenização, no valor dos direitos trabalhistas da CLT não pagos durante o período de prestação de serviços.

O termo “pejotização” foi criado recentemente, após a criação do Microempreendedor Individual, ele é definido como:

“Prática de contratação de uma pessoa jurídica constituída pelo empregado para encobrir uma relação de emprego com os requisitos do artigo terceiro da CLT devidamente preenchidos, constituindo assim uma relação civil/comercial, embora utilizada para ocultar uma relação de emprego” (Mattana, 2022, p. 14).

A relação de emprego é uma espécie de relação de trabalho, é aquela em que existe pessoalidade, habitualidade (ou seja, o trabalho é diário ou periódico), pagamento de salário e subordinação. De acordo com Mattana (2022), ela é configurada por uma pessoa física (contratada) e uma pessoa jurídica-PJ (contratante).

Nesses casos, o contratante deve pagar todas as obrigações trabalhistas vigentes na CLT, e o empregado está assegurado de todos os direitos e garantias que ela oferece. Contudo, a fim de burlar a lei, algumas empresas exigem a pessoas físicas que, para conseguir ocupar ou se manter na vaga de emprego, elas constituam uma empresa PJ, e que a contratação seja feita via MEI, por exemplo.

Dessa maneira, elas prometem o pagamento de um salário maior, uma vez que não terão que pagar as obrigações trabalhistas como férias, 13.º e INSS. Por outro lado, o contratado pagará imposto de renda e recolherá encargos sociais como pessoa jurídica (PJ). Nesse sentido, é central analisar as condições da contratação, afinal, isso pode caracterizar vínculo empregatício, o que nesse caso é considerado fraude, gerando prejuízos para a empresa contratante. A fraude se dá, uma vez que:

“A empresa se exime das responsabilidades de pagamentos de verbas que são garantidas constitucionalmente, como Fundo de Garantia, décimo terceiro salário, entre outros direitos inerentes à relação de emprego.” (Mattana, 2022, p. 16).

Por fim, cabe reforçar que os trabalhadores vislumbram vantagens nesse tipo de proposta, pelo fato de oferecerem salários maiores e pagamento de menos despesas com encargos. Contudo, é importante frisar que eles deverão arcar com as obrigações e custos da constituição da empresa, emissão de notas fiscais, pagamento de impostos, entre outras.

A evolução das leis trabalhistas

No começo da Revolução Industrial, o homem e a máquina formavam o mercado de trabalho, sem nenhum tipo de direito, além do salário. Os trabalhadores operavam em jornadas abusivas, com baixos salários e em condições precárias. Até mesmo crianças podiam trabalhar, e a força de produção do homem era medida, assim como a de uma máquina, pelo tempo de feitura

e a eficiência na produção. Não existiam direitos como previdência ou dias de descanso remunerado, os trabalhadores viviam suas vidas dentro das fábricas, sem segurança, descanso, acesso à saúde e nem alimentação decente (Krein; Oliveira; Filgueiras, 2019).

Com isso, iniciou-se uma nova revolução, que lutava pelos direitos dos trabalhadores, seja por via de protesto voluntário da população, como na Inglaterra, ou por sindicatos, ou por cunho político, como na França. Essas revoluções visavam garantir foros básicos ao proletariado e estabelecer limites aos empregadores e os abusos que eles cometiam. Segundo Carvalho (2017, p. 2), “a função do direito do trabalho é delimitar um quadrante dentro do qual os espaços de livre negociação podem atuar. A discricionariedade do empregador não pode ser irrestrita.”

No Brasil, a revolução se deu por meio da luta coletiva da população, que motivou a criação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), em 1943, que passou por várias mudanças ao longo das décadas. No Brasil, de acordo com o Siebeneichler (2022, p. 158):

O trabalho escravo foi uma marca triste de exploração na história do país, que pode ser considerada apenas como uma fase anterior ao direito do trabalho, onde os negros africanos foram trazidos para trabalhar nas lavouras de forma escrava.

Naquela época, milhares de pessoas recém libertadas da escravidão com a Lei Áurea (LEI N° 3.353 Art 1º) buscavam oportunidades de trabalho assalariado, contudo, o preconceito ainda existia, e as pessoas brancas não eram adeptas à contratação de negros. Aos poucos, as fábricas e indústrias chegaram ao país, dando início as mesmas condições de trabalho antes vistas na Europa. Dessa forma, segundo Freire e Santos (2022, p. 1):

Um regime de trabalho assalariado da classe operária, com duras jornadas de trabalho dos mais carentes. As crianças foram as mais exploradas, sendo obrigadas a labutar em lavouras/minas/indústrias por horas exaustivas e de forma desumana pelo seu sustento; decorrendo as mesmas deformações precoces no corpo em formação. A classe trabalhadora vivia no limite da subsistência, trabalhando mesmo quando doentes, sob risco de serem demitidos e perder o sustento da família.

Em meio a este cenário, décadas antes da criação da CLT, o direito trabalhista já se fazia necessário e começava a atuar, por meio de greves e protestos que, aos poucos, resultaram na criação de leis trabalhistas. Alguns anos se passaram e, em 1930, após a posse de Getúlio Vargas, ironicamente em meio a instauração do Estado Novo, foi criado o Ministério do Trabalho; com isso, pautas como a proteção dos direitos trabalhistas foram colocadas em alta. De acordo com Pegoraro (2022, p. 28):

É possível perceber elogios à Revolução de 1930, responsável pela abertura de novos horizontes aos trabalhadores e pela possibilidade de construir uma legislação que garantisse direitos ao operariado resolvendo a questão social.

Com isso, em 1942, quando Alexandre Marcondes assumiu o cargo de Ministro do Trabalho que ele, juntamente com Vargas, deu início a criação da Consolidação das Leis do Trabalho e da Previdência Social; Assim, no dia 1.º de maio de 1943, ela foi aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5452. Dessa forma, sobre os direitos trabalhistas trazidos pela CLT, podemos afirmar que:

Diante desse rol de Direitos adquiridos a Classe trabalhadora pode vislumbrar um pouco do que é uma participação nas políticas públicas voltadas para melhoria da situação que até então se encontravam (Menezes, Fernandes, Soares, 2022, p. 5).

Ao longo dos anos a CLT sofreu várias alterações, feitas com o intuito de mantê-la sempre atualizada. Em outubro de 1988, ano que marcava o fim da ditadura militar e a volta do regime democrático no Brasil, uma nova constituição foi promulgada, garantindo novamente aos brasileiros direitos sociais, políticos e culturais. Além disso, a CLT transformou a vida dos trabalhadores brasileiros, devolvendo a eles o poder de participar das decisões políticas e sociais do país, tornando-os cidadãos iguais perante a lei. Hodiernamente, os principais direitos garantidos pela CLT (2017) são:

- 1-O pagamento do salário, qualquer que seja a modalidade do trabalho;
- 2-O contrato de trabalho intermitente deve ser celebrado por escrito e deve conter especificamente o valor da hora de trabalho, que não pode ser inferior ao valor horário do salário-mínimo.
- 3-Ao final de cada período de prestação de serviço, o empregado receberá o pagamento imediato das seguintes parcelas: Remuneração; Férias proporcionais com acréscimo de um terço; décimo terceiro salário proporcional; Repouso semanal remunerado; e Adicionais legais.
- 4-A duração normal do trabalho, para os empregados em qualquer atividade privada, não excederá de 8 (oito) horas diárias, desde que não seja fixado expressamente outro limite.

Estas são apenas algumas das leis decretadas na Consolidação, também podemos citar: a proteção contra a despedida arbitrária (sem justa causa), proibição de discriminação na contratação de pessoas PCD, pisos salariais, entre outras (CLT, 2017).

Uma solução para a informalidade

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o trabalho informal é definido como:

Unidades econômicas que produzem bens e serviços com o principal objetivo de gerar ocupação e rendimento para as pessoas envolvidas, operando, tipicamente, com baixo nível de organização, com alguma ou nenhuma divisão entre trabalho e capital como fatores de produção, e em pequena escala, sendo ou não formalmente constituídas. (IBGE, 2022).

Além disso, ainda de acordo com o IBGE (2022), são considerados trabalhadores informais: Empregados e trabalhadores domésticos sem carteira de trabalho assinada; Trabalhadores por conta própria e empregadores que não contribuem, ambos, para a previdência social; Trabalhadores familiares auxiliares.

Conforme dados fornecidos pelo IBGE (2022), nota-se que a quantidade de trabalhadores informais no Brasil obteve aumento significativo, sobretudo para pessoas pretas ou pardas. Com isso, nota-se a influência da questão estrutural na informalidade, o que gera aumento na desigualdade social, uma vez que essas pessoas não possuem acesso a direitos previdenciários e trabalhistas, como os trabalhadores formais.

Além disso, um estudo feito pelo Instituto Brasileiro de Planejamento Tributário (IBPT) mostra que, dentre 30 países pesquisados, o Brasil é o que oferece o pior retorno em benefícios à população dos valores arrecadados por meio dos impostos (GOMES, 2021). Sendo que, a informalidade é causada pela falta de oportunidades no mercado de trabalho; muitos trabalhadores enxergam nela o único meio de sustento possível, seja por falta de estudo, qualificação profissional ou pela baixa taxa de geração de empregos na região. Por esse motivo, nota-se que a informalidade é maior nas regiões norte e nordeste do país.

As crescentes taxas de informalidade no país são preocupantes, enquanto esses trabalhadores não possuem direitos trabalhistas e não fazem a contribuição previdenciária. No ano de 2008, o IBGE já alertava que 48% dos trabalhadores não contribuem para a Previdência Social.

A informalidade no mercado de trabalho acontece pelo fato de muitos empregadores preferem contratar empregados informais com o intuito de não pagar todos os impostos devidos. Como consequência, é gerado um déficit aos cofres públicos no recolhimento de impostos e na contribuição previdenciária, o que afeta diretamente a economia do país (Ulyseia, 2006). Com isso, nota-se que a informalidade também é um agravante para a desigualdade social, pois os indivíduos estão sujeitos a acidentes ou à necessidade de afastamento do trabalho e, nesses casos, estariam descobertos de licenças ou auxílios.

Com intuito de minimizar a informalidade no mercado de trabalho, surge o Microempreendedor Individual, mais conhecido como MEI, que é um modelo empresarial simplificado, criado em 2009 pelo advento do artigo 18-A da Lei Complementar n.º128/2008, que passou a regular o artigo n.º 966 da Lei n.º 10.406/2002 (Código Civil).

O MEI foi desenvolvido para tirar trabalhadores autônomos da informalidade; com ele, o empreendedor passa a ter um CNPJ, pode emitir nota fiscal e tem acesso aos benefícios da previdência social, tudo isso pagando apenas um imposto unificado, o DASMEI (Fernandes; Maciel; Sossai, 2020). Nesse contexto os direitos e benefícios previdenciários do MEI são: aposentadoria por idade e por invalidez; auxílio-doença; salário maternidade; pensão por morte (Fernandes; Maciel; Sossai, 2020).

Contudo, nem todos os empreendedores podem ser MEI, pois o faturamento anual permitido é limitado a 81.000,00 R\$ e apenas um empregado pode ser contratado (e ele deverá receber pelo menos um salário-mínimo ou o piso salarial da área). Além disso, é proibido que o MEI possua: sócios, outra empresa ou participar como sócio ou administrador de outra empresa (Kratzke, 2021)

Ademais, o Microempreendedor Individual deve pagar mensalmente a contribuição ao DASMEI, um imposto unificado, pensado para um recolhimento facilitado. No ano de 2022, de acordo com o SEBRAE, o valor cobrado referente a esse imposto é de 60,60 R\$, que correspondem a 5% do salário-mínimo vigente.

Contudo, existem algumas regras que limitam esse tipo de contratação, por exemplo: é proibido que existam relações de pessoalidade entre o MEI e o contratante ou características de contrato de emprego; por outro lado, aqueles enquadrados no Microempreendedor Individual podem prestar serviços, desde que sejam pontuais ou recorrentes, pagos pelo ato e de acordo com as atividades prestadas.

Na atualidade, tramita na câmara dos deputados, o Projeto de Lei Complementar (PLP) 108/21, que visa aumentar o limite de faturamento do MEI para 130.000,00 R\$, além de permitir a contratação de dois funcionários. Com o intuito de aumentar o limite de pessoas que se enquadram na categoria.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Abordagem

A pesquisa teve por objetivo identificar as vantagens e desvantagens da contratação via MEI e CLT, partindo do ponto de vista de um grupo de trabalhadores. Conforme Oliveira, Oliveira e Marinho (2016) o pesquisador antes de imergir na temática, precisa fazer a escolha correta acerca da metodologia que sustentará o trabalho.

Diante disso, foi utilizada a abordagem quali-quantitativa, tendo em vista que, essa abordagem contribui para análises em profundidade e facilita a compreensão dos dados utilizados neste estudo, pelo fato de correlacionar número, tabelas, a uma reflexão qualitativa, ou seja, impressões, pontos de vistas, em suma, fatores subjetivos. Desta maneira, conforme Minayo (199) *apud* Rangel (2015, p.12):

A metodologia quantitativa permite dimensionar e conhecer o perfil demográfico, social e econômico da população estudada, além de estabelecer correlações entre possíveis influências nas temáticas em análise. Já a metodologia qualitativa é capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos seus atos e às relações e estruturas sociais do seu advento e da sua transformação, compreendidas como construções humanas. Os dados qualitativos oferecem contribuições por conterem referências menos restritivas e maior oportunidade de manifestação da subjetividade do pesquisador e dos sujeitos da pesquisa, além de complementarem as informações quantitativas, procurando explicar, de forma mais holística, a complexidade da realidade.

Coleta de dados

Foi utilizado como ferramenta de coleta de dados o questionário, sendo o mesmo aplicado online, através do Google Docs, e divulgado em diferentes Mídias sociais de comunicação. Participaram da pesquisa 85 pessoas e, destas, foram filtradas 72, pelo fato de estarem inseridas no mercado de trabalho e são contratadas no regime CLT ou são prestadoras de serviços como MEI. Os respondentes são profissionais atuantes dos diversos segmentos da área, moradores de Belo Horizonte, Minas Gerais.

O questionário foi dividido em três vertentes, a saber: 1-Inserção no mercado de trabalho. 2-Microempreendedor Individual (MEI).3-Regime CLT. As primeiras perguntas foram direcionadas para classificar os respondentes de acordo com o seu perfil e suas características. As perguntas seguintes foram direcionadas aos que responderam estar inseridos no mercado de trabalho, buscando entender sobre a forma de contratação.

Posteriormente, as perguntas foram formuladas no intuito de entender como funciona o trabalho dos contratados como MEI e como é a relação deles com seus contratantes. Por fim, foram aplicadas perguntas, a fim de entender qual a visão que os profissionais contratados pelo regime CLT possuíam sobre as leis trabalhistas.

No que tange a organização e construção do instrumento de coleta de dados, focou-se nas questões relacionadas a clareza de vocabulário (Melo; Bianchi, 2015), tendo em vista que o mesmo foi aplicado de forma online, situação que pode se configurar como complexa, caso as perguntas não estejam claras, afinal, o pesquisador não está presente no momento do preenchimento do mesmo.

Outra questão central para a elaboração do questionário, foi sua validação. Pois, as questões foram discutidas juntamente com o orientador, de modo, a validá-las e que estivessem apresentadas com sequência lógica. (MELO; BIANCHI, 2015), por fim, a pesquisadora esteve à disposição para esclarecer e auxiliar, caso surgissem dúvidas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Inserção no mercado de trabalho

Tabela 1: você está inserido no mercado de trabalho?

Opções de respostas	Sim	Não
Respostas	72	13

Fonte: elaborado pelos autores, 2023.

Em relação à inserção no mercado de trabalho, 72 respondentes estão inseridos e 13 não. Essa pergunta orientou o restante do trabalho, haja vista que, a partir disso, as questões foram direcionadas àquelas pessoas que apontaram para o item sim.

Tabela 2: qual a sua forma de contratação?

Opções de respostas	CLT	MEI	contrato
Respostas	51	14	7

Fonte: elaborado pelos autores, 2023.

Ao direcionar as perguntas àquele grupo de pessoas (72) com emprego, observou-se que dos participantes que estão inseridos no mercado de trabalho, 51 são contratados pelo regime CLT, 10 pelo MEI, 7 possuem contrato de estágio e 4 marcaram a opção “outras”. Sendo possível inferir a predominância da contratação via CLT. No que tange ao mercado de trabalho, nota-se que algumas empresas já fazem ambos os tipos de contratação (CLT e MEI), mas que, em sua maioria, a escolha parte do empregador e não do empregado.

Microempreendedor Individual (MEI)

Identificada a contratação por meio do MEI, torna-se fundamental entender isso, partindo do ponto de vista dos contratados, ou seja, dos Microempreendedores Individuais, nesse sentido, foi direcionada perguntas para identificar quais as principais queixas que os respondentes possuem acerca desse tipo de contratação.

Tabela 3: você considera seu salário superior a um CLT do mesmo cargo?

Opções de respostas	Sim	Não
Respostas	10	4

Fonte: elaborado pelos autores, 2023.

Entre os 14 participantes que trabalham no regime MEI, observou-se que 71,4% consideram seu salário superior a um CLT do mesmo cargo e 28,6% consideram que não. Esses dados são um indício do porque contratações com essa diretriz ganha espaço no mercado de trabalho, pois, ao pensar isoladamente a remuneração, a contratação inicialmente é atrativa.

Tabela 4: a sua contratação como MEI partiu de exigência do empregador?

Opções de respostas	Sim	Não
Respostas	9	5

Fonte: elaborado pelos autores, 2023.

Conforme a tabela 4, nota-se que 64,3% dos participantes assinalaram o item, sim, e 35,7% assinalaram o item, não. Dessa forma, entende-se que as empresas estão adotando cada dia mais a prática de condicionar a contratação dos empregados à abertura do Microempreendedor Individual.

Tabela 5: você possui vínculo empregatício com a sua empresa?

Opções de respostas	Sim	Não
Respostas	7	7

Fonte: elaborado pelos autores, 2023.

Ao serem questionados em relação a possuir vínculo empregatício com a empresa, 50% dos participantes apontaram para o item, sim, e os outros 50% apontaram para o item, não. Com isso, entende-se que uma parcela considerável dos entrevistados está em desacordo com a legislação em vigor.

Tabela 6: você se sente prejudicado com essa forma de contratação?

Opções de respostas	Sim	Não
Respostas	2	12

Fonte: elaborado pelos autores, 2023.

Na pergunta: “Você se considera prejudicado nessa forma de contratação?” 85,7% dos participantes afirmaram que não e 14,3% que sim. Indicando a possibilidade que os trabalhadores vislumbram na contratação por meio do MEI, em sua maioria, adequada em função da melhor remuneração, taxando isso como mais importante que os benefícios advindos da contratação CLT.

Tabela 7: você considera que trabalha em condições precárias?

Opções de respostas	Sim	Não
Respostas	0	14

Fonte: elaborado pelos autores, 2023.

Ao perguntar “Você considera que trabalha em condições precárias?” Nota-se que nenhum dos participantes considera que trabalha em condições precárias. Indicando avanços, no que tange às informações coletadas no referencial teórico sobre a precarização do trabalho e a informalidade. Além disso, apesar da contratação via MEI precisa ser discutida no que tange principalmente os direitos dos trabalhadores, alguns avanços importantes são notados.

Tabela 8: você está subordinado ao seu chefe?

Opções de respostas	Sim	Não
Respostas	6	8

Fonte: elaborado pelos autores, 2023.

Em relação à subordinação, 57,1% dos participantes responderam que não estão subordinados aos seus empregadores e 42,9% responderam que estão. Com isso, nota-se, mais uma vez nesse estudo, que muitos dos participantes estão contratados em desacordo com a legislação.

Tabela 9: você considera seu salário compatível com o trabalho realizado?

Opções de respostas	Sim	Não
Respostas	13	1

Fonte: elaborado pelos autores, 2023.

Ao serem questionados em relação a receber um salário compatível ao trabalho realizado, 92,9% dos participantes disseram que sim, e 7,1% não. Desse modo, interpreta-se nesse estudo que a ausência dos benefícios oferecidos pela CLT é, de certa forma, compensada com uma remuneração maior para o MEI. Com isso, constata-se que os respondentes contratados como MEI não se sentem prejudicados pela falta dos benefícios oferecidos na contratação CLT, isso pode ser justificado pelo fato do empregado via MEI recebe salário maior.

Além disso, nenhum dos Microempreendedores Individuais entrevistados trabalha de forma precária (o que entra em desacordo com os dados estatísticos emitidos pelo IBGE) e, em sua maioria, consideram que são remunerados por um valor justo e superior ao de um CLT. Foi possível observar que uma parcela estava em desacordo com a legislação, por possuírem vínculo empregatício ou por subordinação, contudo, eles não acionaram a justiça, o que pode ser interpretado como medo de represálias ou por concordarem com essa situação.

Regime CLT

Buscando confrontar as duas formas mais vigentes de contratação (CLT e MEI), foram direcionadas também perguntas aos empregados pelo regime CLT, para identificar o ponto de vista desse grupo. Vale ressaltar que a maioria dos participantes da pesquisa são profissionais contratados como CLT, e pode-se adiantar que eles consideram os direitos que lhes são garantidos essenciais e mais importantes do que uma maior remuneração. Percebe-se também uma certa resistência com a contratação como MEI.

Tabela 10: a empresa que você trabalha também faz contratações como MEI?

Opções de respostas	Sim	Não
Respostas	11	40

Fonte: realizado pela autora, 2023.

Entre os 51 participantes que trabalham no regime CLT, foi questionado se as empresas que eles trabalham também fazem contratações como MEI, 78,4% responderam que não e 21,6% responderam que sim.

Tabela 11: você considera essenciais os benefícios garantidos pela CLT? (13.º, férias, seguro-desemprego, licença maternidade etc.)

Opções de respostas	Sim	Não
Respostas	50	1

Fonte: realizado pela autora, 2023.

Em relação aos benefícios garantidos pela CLT (13.º, férias, seguro-desemprego, licença maternidade, dentre outros), a maioria dos participantes os consideram essenciais (98%) e apenas 2% não consideram.

Tabela 12: você optaria pela contratação como MEI por um salário maior, mesmo sabendo que não teria direito a esses benefícios?

Opções de respostas	Sim	Não
Respostas	18	33

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Ao serem questionados: “você optaria pela contratação como MEI por um salário maior, mesmo sabendo que não teria direito a esses benefícios?”, 64,7% dos participantes responderam que não e 35,3% responderam que sim. Ou seja, no caso dos contratados via CLT, é mais viável afirmar que esses valorizam mais os benefícios advindos desse modelo trabalhista do que os salários superiores do modelo MEI, afinal, 64,7% não optaria pela contratação como MEI em função de melhores salários.

Considerando então, os dados apresentados, é possível estabelecer algumas percepções acerca das contratações CLT e MEI, bem como considerações acerca do da legislação vigente. No que tange o perfil da amostra selecionada, pode-se entender que a maioria das pessoas está contratada no regime CLT. Outro ponto a destacar, a maioria dessas pessoas não renunciam aos benefícios a elas oferecidos, nem mesmo por uma remuneração maior, indicando sua essencialidade.

Outra consideração a se fazer sobre o resultado da pesquisa, é que grande parte dos entrevistados contratados como MEI possuem alguma inconformidade legal, uma vez que, possuem fatores como vínculo empregatício e subordinação. Sobre o mercado de trabalho, pode-se concluir que é mais comum a contratação CLT, mas a contratação do MEI é uma crescente. Além disso, a pressão dos contratantes, em relação à abertura do MEI, foi um ponto de alerta citado pelos respondentes. Diante disso, foi elaborado um quadro confrontando as duas formas de contratação, objeto de estudo dessa pesquisa.

Quadro 1 – Comparativo de direitos do MEI e do CLT

DIREITOS	CLT	ME
13º salário	Sim	Não
FGTS	Sim	Não
Férias remuneradas	Sim	Não
Vale transporte	Sim	Não
Seguro-desemprego	Sim	Não
licença maternidade	Sim	Sim
Adicional noturno	Sim	Não
Salário maternidade	Sim	Sim
Auxílio-doença	Sim	Sim
Auxílio-reclusão	Sim	Sim
Pensão por morte	Não	Sim
Aposentadoria por idade	Não	Sim
Aposentadoria por invalidez	Sim	Sim
Descanso semanal remunerado	Sim	Não

Fonte: elaborado pela autora.

Pode-se destacar nesta pesquisa que as diversas informações apuradas auxiliam empregados e empregadores de diversas áreas, frente às principais vantagens e desvantagens acerca de cada tipo de contratação (CLT e MEI). Espera-se também que as informações possam ser utilizadas como fonte para novas pesquisas, podendo agregar pontos positivos e servindo como base para continuação de estudos nessa área de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As leis que constituem a CLT sofreram alterações desde seu surgimento, com o intuito de mantê-la atualizada e de forma que acompanhasse as evoluções sociais. As necessidades da população ganharam mais importância e esse tipo de contratação se tornou cada dia mais inclusivo e abrangente.

Além disso, as últimas décadas foram marcadas pelo surgimento de novas modalidades empresariais e de trabalho, possibilitando a formalização de milhares de trabalhadores informais e a prática da contratação de pessoas jurídicas que são MEI, o que se tornou uma crescente no Brasil.

Com o referencial teórico foi possível entender a evolução nas leis trabalhistas no Brasil, a criação e as alterações que ocorreram no contexto histórico da Consolidação das Leis Trabalhistas e todos os direitos e deveres garantidos por ela. Além disso, foi plausível compreender as causas e consequências da informalidade no Brasil e os conceitos de “pejotização” e “precarização” do trabalho, estabelecendo uma linha de evolução acerca da criação do Microempreendedor Individual, e os impactos do seu crescimento atualmente.

No estudo de caso, foi aplicado um questionário, sendo possível identificar a opinião de pessoas que trabalham em ambas as formas de contratação, diversas observações puderam ser feitas, o que gerou um quadro comparativo, lustrando como as duas formas (CLT e MEI) se configuram diante de sua aplicação.

Certamente, há limitações na pesquisa, como, por exemplo, a abrangência da amostra, considerando que 100% dos respondentes são da região metropolitana de Belo Horizonte, Minas Gerais. Considerando todas as informações, conclui-se que esta pesquisa agrega novos conhecimentos acerca das vantagens e desvantagens das contratações como MEI e CLT, proporcionando uma visão abrangente para os profissionais a respeito dos seus bens e direitos no mercado de trabalho. Contribuindo, não só para esses, mas também para estudantes e pesquisadores acerca do tema.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. S.; ORBEM, J. V. “Pejotização”: precarização das relações de trabalho, das relações sociais e das relações humanas. **Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM**, , v. 10, n. 2, p. 839-859, 2015.

BRASIL. **Consolidação das leis do trabalho – CLT e normas correlatas**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 189 p.

CARVALHO, S. S. Uma visão geral sobre a reforma trabalhista. **Revista Mercado de Trabalho**, n.63, p.82-94, 2017.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Caderno de Pesquisa**, n. 115. p.139-154,2002.

FERNANDES, J. C.; MACIEL, L. B.; SOSSAI, H. M. M.. O Microempreen-

dedor Individual (MEI): vantagens e desvantagens do novo sistema. **Revista Newton Paiva**, 2015.

FREIRE, V. M.; SANTOS, M. R. O trabalhador e a sua luta na revolução industrial inglesa – 1760 a 1895. **Revista Gestão & Tecnologia Faculdade Delta**, v. 1, n. 34, p.3-34, 2022.

GOMES, J. S. A participação dos estados na arrecadação tributária nacional e a dependência das transferências constitucionais: um estudo de caso em Alagoas no período de 2015 a 2019. Trabalho de Conclusão de Curso-TCC (Bacharel em Contabilidade), Universidade Federal de Alagoas, p.38,2021.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em 01 de julho de 2023.

MATTANA, R. B. **A (i)legalidade da pejetização nas relações de trabalho**. Trabalho de Conclusão de Curso-TCC (Bacharel em Direito), Unicuritiba-Centro Universitário, p.106, 2022.

MELO, Waisenhowerk Vieira de.; BIANCHI, Cristina dos Santo. Discutindo estratégias para a construção de questionários como ferramenta de pesquisa. **R. B. E. C. T.**, v.8, n. 3, p. 43-59, mai-ago.2015.

OLIVEIRA, José Clovis Pereira de.; OLIVEIRA, Antonio Leonilde de.; MARINHO, Francisco de Assis Marinho.; SILVA, Gessione Moraes da.; SILVA, Cícero Nilton Moreira da. O questionário, o formulário e a entrevista como instrumentos de coleta de dados: vantagens e desvantagens do seu uso na pesquisa de campo em ciências humanas. **Anais III CONEDU: Congresso nacional de educação**, Campina Grande: Realize Editora, 2016.

PEGORARO, M. R. S. **A questão trabalhista em debate (1930-1937)**. Tese de Doutorado (doutorado em História), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do sul, p. 274, 2022.

RANGEL, Marcia Taborda e Mary. Pesquisa Quali-quantitativa On-line Relato de uma experiência em desenvolvimento no campo da saúde. **Investigação Qualitativa em Saúde**, v, 1. p. 11-15, 2015.

SARAIVA, Renato; RENZETTI, Rogério. **Consolidação das Leis do Trabalho**. 31 edição: Editora JusPodivm.2022.

SIEBENEICHLER, André. **Breve histórico e evolução dos direitos trabalhistas no Brasil**. Editora AYA.2022.

ULYSSEA, Gabriel. Informalidade no mercado de trabalho brasileiro: uma resenha da literatura. **Revista de Economia Política**, v. 26, n.4, p. 596-618, 2006.

KREIN, José Dari; OLIVEIRA, Roberto Vêras; FIGUEIRAS, Vitor Araújo. As reformas trabalhistas: promessas e impactos na vida de quem trabalha. 2019. **Caderno C R H**, S, v. 32, n. 86, p. 225-230, 2019.

KRATZKE, Jaine Tais. **Atuação das microempendedoras individuais em Caxias do Sul: um estudo exploratório**. Trabalho de Conclusão de Curso-TCC (Ciências Sociais), Universidade de Caxias do Sul - UCS, p.57, 2021.

DEMOCRACIA E SERVIÇO SOCIAL BRASILEIRO NO CONTEXTO DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL

Fabício Augusto Araújo Ribeiro¹

1. INTRODUÇÃO

A crise multicêntrica pela qual passa a sociedade capitalista em todo mundo coloca em discussão mais acirrada os problemas relativos à democracia, seus limites e potencialidades. Esta discussão parece não variar muito conforme cada região, visto que problemas semelhantes são observados no centro do sistema, como nos Estados Unidos e União Europeia, e também na periferia, como emblematicamente se vive hoje no Brasil.

Entre as questões que se pode levantar no bojo deste cenário, é importante questionar se os retrocessos que se observam em tempos de grave crise mundial são frutos particulares desta condição aparentemente temporal ou características próprias dos limites da democracia, que em tempos como estes ficam mais evidentes.

Para introduzir a este debate é possível se realizar um levantamento sobre alguns limites inerentes ao regime democrático vigente, buscando compreender as particulares locais, no caso do Brasil, tentando identificar as expressões deste processo em um objeto particular, como o Serviço Social brasileiro.

Neste sentido, aqui se propõe, a partir de discussões realizadas no contexto da disciplina Políticas Públicas: democracia, participação e controle social, ministrada pela Professora Doutora Andréia Liporoni, no curso de Mestrado em Serviço Social da UNESP Franca, traçar linhas gerais e introdutórias sobre como a crise mundial atravessa a democracia e como este atravessamento se expressa no Brasil, em particular no Serviço Social brasileiro, enquanto sintoma deste processo global.

Para tanto, se propõe desenvolver uma discussão colocando em debate a teorização realizada por Leonardo Avritzer e Boaventura de Souza Santos no bojo de introdução do livro denominado “Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa”, frente ao debate realizado por Elaine Behring, no Capítulo 1, do livro denominado Capitalismo em crise, política social e direito (2010), entrelaçando as concepções apresentadas nos referidos

¹ Assistente Social (UFTM, 2014), mestrando em Serviço Social (Unesp Franca), membro do grupo de pesquisa FIAPO (Filosofia, Arte e Política). Email: faa.ribeiro@unesp.br.

textos às situações particulares vividas no Brasil e pelo Serviço Social brasileiro como elementos de expressão deste cenário universal.

Como dito acima, as questões aqui pautadas são colocadas de forma introdutória e geral, mas sem abrir mão da busca pelo rigor da análise crítica e concreta. Reproduz-se aqui os debates realizados em sala de aula, agregando elementos da realidade brasileira e do Serviços Social brasileiro.

2. LEONARDO AVRITZER E BOAVENTURA DE SOUZA SANTOS: APONTAMENTOS À DEMOCRACIA LIBERAL E À SUA SUPERAÇÃO

Os referidos autores, ao proporem um debate sobre os problemas que atravessam a estabilidade e a consolidação ou não das democracias, afirmam não ser possível se obter soluções universais e apresentam possibilidades de se observar cada situação de acordo com cada realidade particular. A tal compreensão parece faltar um entendimento global acerca do alcance do modo de produção vigente e hegemônico no mundo e a sua preponderância sobre os regimes políticos das diversas partes que o compõem. Pois, ainda que as condições locais sejam determinantes para se obter um maior e ou menor grau de desenvolvimento e amadurecimento político e democrático, elas são determinadas pela divisão internacional do trabalho, estruturada conforme necessita o modo de produção vigente e hegemônico no mundo: o capitalismo.

Mas antes de entrar nos problemas específicos postos à democracia em cada parte do globo, os autores apresentam uma conclusão geral em que afirmam que o cânone da democracia liberal é contestado na sua pretensão de universalidade e exclusividade, abrindo assim espaço para credibilizar concepções e práticas democráticas contra-hegemônicas, analisando que o tipo de democracia que se tornou hegemônico foi o liberal, mas que o processo histórico e as contradições abriram espaço para a possibilidade de um tipo contra-hegemônico de democracia. No entanto, não localizam bem os distintos lugares em que cada modelo se desenvolve e nem a sua preponderância sobre a realidade.

Elencando e discutindo quatro questões básicas, Avritzer e Boaventura (2002) apontam: primeiro o problema da perda da *demodiversidade*, ou seja, um prejuízo ao que entendem como a diversidade dos tipos de democracia. Eles afirmam que essa diversidade é afetada a partir do momento em que um tipo se torna hegemônico, que no caso é o tipo liberal. Então a democracia liberal tornando-se hegemônica fere a possibilidade da *demodiversidade*, colocando então, dois problemas, na visão dos autores: o primeiro é a perda de um valor universal da democracia, então a democracia deixa de ter um valor universal, ela não consegue mais se assumir como um valor universal.

A segunda questão é uma espécie de fatalismo e está intrínseca a dicotomia

entre a democracia ideal e a democracia real. É um discurso que serve exatamente a democracia liberal, que é esse discurso de dizer que uma coisa é a democracia ideal e outra coisa é a democracia real no sentido de resumir a compreensão ao nível do “possível”, como um fatalismo que reduz aquilo que se espera do que seja a democracia e conforma as sociedades aos limites da democracia existente, ou seja a liberal, uma democracia de baixa intensidade. Os autores eles falam da baixa intensidade da democracia liberal, mas também há o problema da baixa densidade. Normalizou-se a ideia de que uma democracia se constitui na formação de minúsculos grupos legislativos e executivos como espaços máximos da democracia representativa. São grupos extremamente pequenos, que detém todo poder político em nome da totalidade nacional. No Brasil, por exemplo, a democracia consiste na formação de um grupo pretensamente representativo de 513 deputados controlando o poder em nome de mais de 300 milhões de pessoas!

O segundo problema apontado por Avritzer e Boaventura se refere à relação entre “o local” e “o global” (2002: 45). Eles discorrem sobre e colocam que a democracia liberal limita a possibilidade de uma democracia mais participativa ao âmbito local, então numa dimensão global não seria possível a democracia participativa, ela se limitada ao âmbito local. E para reforçar tal condição se pode observar as experiências ditas como positivas quanto à democracia participativa, como os conselhos de políticas públicas e as experiências de orçamento participativo. Os autores afirmam que “a força da globalização contra-hegemônica no domínio da ampliação e do aprofundamento da Democracia depende, em boa medida, da ampliação e aprofundamento das redes nacionais, regionais, continentais ou globais de práticas locais”. Então eles acreditam que o fortalecimento da perspectiva da democracia participativa no âmbito local vai compor e fortalecer uma perspectiva contra-hegemônica de democracia de forma global.

O terceiro problema levantado no texto analisado é o problema da perversão e da cooptação: a perversão, segundo os autores, consiste em que na democracia liberal, por ser um modelo de baixa intensidade, os objetivos de inclusão de reconhecimento das diferenças vai sendo pervertido e a democracia se torna exatamente no contrário, não se torna um espaço de reconhecimento da diversidade e inclusão, mas sim num espaço de exclusão e de afastamento da diversidade. Eles vão dizer que a experiência da democracia participativa não está imune a esse processo, o que no Brasil parece estar evidenciado.

Defendem, por outro lado, que a democracia participativa também pode sofrer um processo de cooptação a depender da influência da ação dos grupos de interesse hegemônicos, mas apresentam uma alternativa que consiste em compreender que no domínio da democracia participativa, mais do que em qualquer outro, a democracia é um princípio sem fim das tarefas de democratização, que só

se sustentam quando elas mesmas são definidas por processos democráticos cada vez mais exigentes. Então, a saída para o problema da cooptação estaria na constituição de processos democráticos nos quais o seu próprio desenvolvimento concebesse seus próprios fins, contra o atravessamento de fins pretensamente externos.

O último problema elencado por Avritzer e Boaventura (2002) se refere à relação entre democracia participativa e democracia representativa, o que para os autores se resolve de duas formas: ou através da coexistência ou da complementaridade. A coexistência seria a democracia enquanto uma experiência participativa existir em âmbito local ao mesmo tempo em que se tem um modelo de democracia representativa global que não seja dentro de uma de forma hegemônica. Como se fosse possível se ter espaços de democracia participativa ao mesmo tempo, num modelo em que a lógica representativa não seja hegemônica. Neste caso, o exemplo brasileiro é uma experiência que contradiz esta perspectiva. Os espaços inicialmente destinados

A complementariedade seria “a decisão da sociedade política de ampliar a participação ao nível local através da transferência ou devolução de formas participativas de deliberação e de prerrogativas decisórias que, a princípio, detidas pelos governos” (Avritzer; Souza Santos, 2002: 76). Compreendem que a complementariedade se dá quando o próprio governo destina à população o poder de decidir sobre questões que a princípio caberia ao governo decidir, como a experiência do orçamento participativo.

Em suas análises, Avritzer e Boaventura (2002) não apontam para a possibilidade de o modelo participativo ultrapassar os limites da localidade, estes autores propõem alternativas de composição que na verdade mantêm a possibilidade da participação limitada mesma a experiências locais. A limitação das análises apresentadas também se expressa na compreensão de que a democracia pretensamente contra-hegemônica também permita o modelo político idealizado se limitar à busca da inclusão de setores até então excluídos do processo democrático. Para os autores, a perspectiva contra-hegemônica é aquele que promove a inclusão, e não a transformação do modelo. A possibilidade de transformação da realidade e do modelo político de governança não é relacionada à perspectiva contra-hegemônica, enquanto na verdade está a uma característica central, a perspectiva da transformação da realidade.

Outro aspecto discutido pelos autores é aquele que se refere ao problema da cooptação. Eles indicam que a influência de grupos de interesses podem atravessar e sequestrar o processo democrático, o que parece ser verdadeiro, mas que não é suficiente para explicar a realidade brasileira, por exemplo, onde a cooptação da democracia se efetiva não somente pela vontade dos grupos de interesse, mas também pela fragilidade e rasa capacidade crítica que conforma

o pensamento e a política dos movimentos, partidos e coletivos populares, que ao alcançar o poder acabam por servir ao próprio sistema hegemônico, e não ao contrário, muitas vezes até mesmo por projetos de poder pelo poder, para além da limitação da compreensão da complexidade que conforma a realidade social. O caso brasileiro parece ser bem este, em um nível de cooptação de tão profundidade que é capaz de atingir até mesmo setores aparentemente mais críticos e mais radicais, como é o caso do MAIS². Este processo terá efeitos no Brasil e irá conformar uma força extremamente hegemônica na “esquerda” brasileira, incluído aí o Serviço Social.

Por fim, importa dar destaque as teses elencadas por Avritzer e Boaventura mirando propostas de fortalecimento da democracia participativa (item 6.1, página 49 e 50).

Em resumo, a tese de número consiste na compreensão de que o primeiro elemento importante da democracia participativa teve aprofundamento dos casos nos quais o sistema político abre mão das prerrogativas de decisão em favor de instâncias participativas. Esta primeira tese seria exatamente o fortalecimento da complementariedade, processo em que o governo abre mão de suas prerrogativas e destina à participação popular, como solução para os problemas relacionados à relação entre a democracia participativa e o modelo representativo. Aqui as possibilidades girariam em torno da realização de plebiscitos, referendos, entre outras formas de se universalizar a participação direta em processos decisórios.

A segunda tese se constitui na defesa da passagem do modelo contra-hegemônico do plano local para o plano global, numa perspectiva sobre a possibilidade do modelo de democracia contra-hegemônico suplantarem o modelo liberal a partir do espriamento de experiências locais, como numa grande colcha de retalhos.

E a terceira tese afirma que “as novas experiências bem sucedidas se originam de novas gramáticas sociais, nas quais o formato de participação foi sendo adquirido experimentalmente, necessário para pluralização cultural, racial e distributiva, e se multiplica” (Avritzer; Souza Santos, 2002: 78). Ou seja, um processo em que as experiências aprendem com elas mesmas e o processo de participação na democracia participativa cria seus próprios fins, numa dinâmica que parece se colocar acima ou aquém da luta de classes, ignorando a intervenção dos grupos de interesses.

Há uma preocupação destacada por parte dos autores portugueses com o modelo, numa perspectiva em que o modelo possa constituir e/ou determinar uma forma de pensamento, dissociando o problema da cultura e da ideologia

2 Coletivo de ex-filiados do PSTU, que hoje compõem uma corrente de defesa do lulopetismo dentro do PSOL, caminhando, inclusive, neste momento, para um acordo com Lula, Alkimin e outros líderes da direita tradicional brasileira, contando com a participação de importantes atores do Serviço Social.

e o modo de produção. Porém, pode-se pensar que mais importante do que ter um modelo de democracia participativa é se ter o valor democrático, de repente uma comunidade pode universalizar o valor da democracia mesmo vivendo um modelo antidemocrático ou de democracia liberal. Observemos o exemplo da Catalunha. O valor democrático mais arraigado na sua comunidade, na população, ainda que o movimento de autodeterminação popular tenha sofrido um processo de repressão muito forte, e por isso mesmo. O que, inclusive, pode ser tomado como algo sintomático, pois se o Estado reprime uma comunidade é sinal que a comunidade está fazendo algo que o Estado não quer e não gosta.

Então a ideia de uma democracia de cima para baixo parece estar carregada de só um objetivo, ainda esteja camuflada de outro, que é o controle, o controle sobre a sociedade, como não à toa a ex-presidenta Dilma Roussef sancionou a “Lei Antiterrorismo”, que cria as condições para legalizar a perseguição do Estado à movimentos sociais, isso depois de já ter reprimindo violentamente as manifestações de críticas a Copa do Mundo e as Olimpíadas, tendo o caso “Rafael Braga³” como um dos maiores símbolos desse processo de repressão antidemocrático que se deu no governo Dilma, mas que também já vinha de antes. Para observar tal fato seria importante pegar os dados do extermínio da juventude negra, do aprisionamento, do crescimento da população carcerária, da violência contra ambientalistas, contra ativistas. Tal exercício colocará, potencialmente, em dúvida a crença de que hoje se vive um momento em que esses dados parecem maiores. As dúvidas quanto à isto podem ficar bem fortes, ainda que esteja flagrante o dado de que agora se vive um momento estético e aparente mais grave, mais violento.

Um elemento central da conjuntura do caso brasileiro e que correlaciona a crise democrática à crise estrutural global se refere ao processo de “traição de classe” levado à cabo pelos governos do Partido dos Trabalhadores. Acredita-se que analisar a realidade brasileira atual sem considerar o processo de traição de classe se constitui um processo de leitura equivocada que leva necessariamente a uma compreensão também equivocada da realidade, determinando a concepção de resoluções igualmente equivocadas, porque a solução apresentada para enfrentar as consequências deste processo, inclusive, é voltar ao projeto de traição de classe, como já se reorganiza.

Cabe destacar que o projeto de traição de classe, que se concebeu em termos de gestão do Estado como neodesenvolvimentismo, criou o neoconservadorismo. Forjando na realidade brasileira uma disputa não de dois

3 Rafael Braga, jovem negro preso no Rio de Janeiro, em meio as ações de repressão contra as manifestação críticas aos megaeventos de 2014 e 2016. Na ocasião ele vendia garrafas de desinfetante na rua, motivo pelo qual foi preso e condenado.

lados, mas sim entre três polos: o conservadorismo; a perspectiva crítica e o neoconservadorismo.

O neoconservadorismo é a ideologia inerente ao neodesenvolvimentismo, que por sua vez comporta a ideologia da conciliação de classes, que na verdade é o instrumento que camufla o projeto de traição de classe. Esta ideologia mina a capacidade crítica dos setores progressistas, um flagrante exemplo deste processo pode-se encontrar na análise do programa habitacional Minha Casa, Minha Vida, tido como uma política transformadora e até mesmo revolucionária pelos setores mais reduzidos da intelectualidade nacional, mas que na realidade se constituiu como uma política higienista, que tem como objetivo garantir o lucro para o sistema financeiro, para empreiteiros e latifundiários, jogando as pessoas mais pobres para a margem das cidades.

Quando se fala no processo do Golpe de 2016⁴, que foi golpe, mas não se pode esquecer da prática de estelionato eleitoral efetivada pelos governos petistas, com destaque ao levado à cabo em 2014, quando a ex-presidenta Dilma Roussef após vencer a eleição, no mês seguinte escolhe o economista liberal Joaquim Levy como Ministro da Economia, aplicando uma série de medidas contra o direitos sociais, como exemplo do corte no seguro desemprego, retirando o acesso de milhões de jovens desempregados durante a segunda onda da crise econômica no Brasil, produzida pela “gestão Dilma”.

O neoconservadorismo também se espalhou no interior da categoria profissional do Serviço Social brasileiro e parece ser a fração hegemônica neste coletivo, de forma que o maior problema da profissão no Brasil não parece ser o conservadorismo, mas sim o neoconservadorismo que além de compreender um grande contingente de assistentes sociais, também está fortemente presente nas entidades representativas da categoria. Como exemplo concreto pode se citar o caso da gestão do Conselho Regional de Serviço Social de Minas Gerais, controlado por uma aliança que compreenda representantes do Partido dos Trabalhadores e do Partido Comunista Brasileiro (PCB), cuja gestão caçou o caráter deliberativo do espaço máximo de participação e deliberação da categoria nos estados (regiões), o Pleno.

O Pleno é a plenária deliberativa onde a categoria profissional é chamada para discutir o planejamento anual, o orçamento do Conselho Regional e os valores da anuidade. Ao abrir o Pleno em 2021, a Senhora Presidenta informou que o espaço **não** seria deliberativo, mas meramente informativo e consultivo, e que esta é uma política deliberada no âmbito do Conjunto CFESS/CRESS, sem no entanto apresentar nenhuma resolução, norma ou documento comprobatório. Trata-se de um absurdo histórico para o Serviço Social brasileiro. Converter

4 Processo em que o Congresso Nacional caçou o mandato da Presidenta Dilma Roussef, do PT.

um espaço de base, de participação direta da base, que deve ser um espaço deliberativo em espaço meramente consultivo constitui-se em gravíssimo e histórico ataque à democracia, ataque este efetivado no interior da categoria não pelos conservadores, mas sim pela fração neoconservadora.

Os plenos, quando acontecem presencialmente, sempre ocorrem nas capitais dos estados, o que não permite a participação da grande maioria da base da categoria, o que permite controlar os rumos das deliberações, no entanto, em razão da pandemia os plenos ocorreram de modo remoto, possibilitando a maior participação. No entanto foi retirado o caráter deliberativo do Pleno do CRESS de Minas Gerais, em 2021. Este grave e histórico retrocesso democrático é apenas um exemplo de como o neoconservadorismo domina, controla e desenvolve os processos decisórios no interior da categoria, mas não somente, é desta forma também nos espaços coletivos das lutas populares travadas no país.

A citação do caso acima tem como objetivo, além de registrar o fato histórico, exemplificar um processo que se expressa na referida imediatividade, e que representa um processo de cooptação da luta da classe trabalhadora, por uma hegemonia degenerada, que costurou uma aliança com setores da burguesia nacional e com a burguesia internacional e tem incidido graves retrocessos na organização e na consciência da classe dos que vivem do trabalho no Brasil. Tal processo se constitui numa ampla crise da crítica no país, atravessando as organizações políticas da classe trabalhadora, incluído aí o Serviço Social.

Mas a crise da democracia guarda, na realidade, profunda correlação com a crise mundial e estrutural do sistema econômico. A democracia se comporta conforme se movimentam o Capital e a classe trabalhadora. Tendo elencado acima fatos muito representativos quanto o comportamento da classe trabalhadora neste contexto, passamos agora à discussão acerca dos movimentos do Capital e a sua incidência nos regimes e nos valores democráticos.

3. DEMOCRACIA SUBMETIDA

Neste sentido, Elaine Bering (2010) apresenta a ideia de que o fundo público participa e compõem o modo de produção capitalista de três formas básicas. Na primeira fase do capitalismo enquanto fundo mesmo, ou seja, uma espécie de salvaguarda do modo de produção, sobretudo em momentos de crise. Para representar melhor a sua compreensão oferece como exemplo o caso da crise econômica mundial de 2008, quando os estados participaram do processo de salvação do modo de produção capitalista aportando recursos públicos em montantes extraordinários.

A segunda forma elementar de participação do fundo público na

reprodução do modo de produção é apontada pela autora como aquele em que se dá através da reprodução da força de trabalho, por meio, principalmente, das políticas sociais que, inclusive, Marx (1978) classifica como salário indireto.

Na fase avançada do capitalismo, o fundo público vai ter uma terceira funcionalidade, em que, inicialmente, atende como uma fonte de crédito, ou seja, fonte daquilo que se constitui como o elemento que vai contribuir para a aceleração da rotação do processo de conversão do lucro, de realização do lucro, produção e realização do lucro, fortalecendo bastantemente o movimento da financeirização do Capital, inclusive desenvolvendo o esquema do sistema da dívida pública, que por sua vez se consolidou em um mercado de capitais a partir dos recursos do Estado. Esse montante de recursos são provenientes, sobretudo, da exploração da força de trabalho por meio de um sistema tributário regressivo, tributando mais o consumo do que o lucro. Ou seja, quem vai produzir esse fundo público, mais uma vez, são os trabalhadores a partir da exploração da sua força de trabalho pelo Capital.

Desta discussão, desataca-se a questão da financeirização do Capital, sobre a qual é preciso anotar que ela não elimina a necessidade do capital produtivo, mas o reduz, o que para a reprodução social, para as políticas sociais, para a política e a democracia não será pouca coisa (vejamos logo porque).

O capital financeiro não sobrevive sem o capital produtivo. A exploração da força de trabalho continua sendo fundamental. Sem exploração da força de trabalho não existe sistema capitalista, portanto o que acontece no processo de financeirização é a redução dessas demandas e não a sua eliminação. A redução da necessidade de reprodução do capital produtivo, no entanto, impacta diretamente a necessidade da distribuição de salários indiretos, o que se sabe que se efetiva por meio das políticas sociais, levando necessariamente a sua redução, como se vê em todo o mundo

Este processo tem início na década de 1970, mas veio se consolidando e representa uma redução brutal das políticas sociais e do Estado que foi organizado para garanti-las, que é o estado democrático, exatamente em função da redução da necessidade da reprodução da força de trabalho.

Com a hegemonia do capital financeiro há uma redução, uma necessidade menor, da reprodução da força de trabalho, o que leva a uma necessidade menor da constituição de políticas sociais. Bering (2010: 29), cita Katz (2008): “os títulos financeiros são direito em conta sobre a mais-valia produzida. Enquanto não se exerce direito tudo segue sendo virtual. O capital financeiro é uma coisa meio virtual até que não se exerce esse Capital financeiro”. Porém quando ele vai se valer, ou seja quando o capitalista vai executar esse crédito que ele tem, esse título que ele detém, se descobre que ele está submetido à lei do valor, o

que consiste em dizer simplesmente que não se pode distribuir mais do que na realidade foi produzido, de forma então que o fato é que o mundo do capital produtivo continua sendo essencial, sobretudo quando o capital financeiro precisa se realizar de fato.

4. CONCLUSÕES

O presente trabalho propõe desenvolver uma discussão colocando em debate a teorização realizada por Leonardo Avritzer e Boaventura de Souza Santos no bojo de introdução do livro denominado “Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa” (2002), frente ao debate realizado por Elaine Behring, no Capítulo 1, do livro denominado Capitalismo em crise, política social e direito (2010), entrelaçando as concepções apresentadas nos referidos textos às situações particulares vividas no Brasil e pelo Serviço Social brasileiro como elementos de expressão deste cenário universal.

O cânone, tanto quanto o pêndulo, da democracia está amplamente submetido aos cânones e aos pêndulos do desenvolvimento do modo de produção e reprodução social. Não que as questões subjetivas não atravessem e não compo-nham este cenário, mas se constituem em pendulicários estruturais e respondem ao processo de produção e reprodução social, que por sua vez é estruturador.

Portanto, não se pode crer que a democracia sofre alterações de ordem em razão de fatores “gramaticais” ou qualquer coisa do tipo. Os fatores preponderantes não estão no campo da subjetividade, mas sim no campo das condições concretas e objetivas históricas e sociais que o produzem e determinam.

REFERÊNCIAS

AVRITZER, L; SANTOS, B, S. **Introdução: para ampliar o cânone democrático**. In: Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 2002.

BEHRING, E. **Crise do Capital, fundo público e valor**. In: Capitalismo em crise, política social e direitos. São Paulo: Cortez, 2010.

MARX, K. **Resultados do processo imediato de produção**: in: O Capital, livro I, capítulo VI. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas Ltda, 1978.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UM INSTRUMENTO FACILITADOR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Amilson Carlos Zanetti¹

Lessandro Antonio de Freitas²

INTRODUÇÃO

A reflexão sobre o ensino nas escolas, bem como do processo de ensino-aprendizagem são fundamentais. Discutir sobre uma educação crítica, que forme para a autonomia discente, onde os processos de ensino-aprendizagem centram na construção do conhecimento e não nos resultados obtidos, são pensamentos compartilhados por muitos educadores, tal como Zabala (1998).

Pensar nos métodos de ensino-aprendizagem e nos recursos pedagógicos empregados nas escolas é central para a categoria de trabalho que se busca desenvolver, porque é importante a forma que os professores conduzem suas aulas. Para Zabala (1998) a atuação nas escolas deve partir de um pensamento prático, porém, com capacidade reflexiva sobre a própria prática, visando à formação integral do sujeito.

Por isso, a sequência didática é uma ferramenta a se considerar no processo de ensino-aprendizagem. A mesma é definida como um conjunto de “atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (Zabala, 1998, p.19).

“Para que a ação educativa resulte no maior benefício possível, é necessário que as atividades de ensino/aprendizagem se ajustem ao máximo a uma sequência clara com uma ordem de atividades que siga um processo gradual” (Zabala. 1998 p. 82).

Assim, a sequência didática é eficaz, pois, os docentes podem trabalhar os conteúdos de maneira que desenvolva a formação crítica dos alunos, afinal, esse conjunto ordenado e articulado de atividades possibilita conhecimentos que vão

1 Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MINAS). Email: amilson@pucminas.br.

2 Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MINAS). Email:lessandro.freitas@sga.pucminas.br.

além de domínios sobre certos conteúdos específicos, facilitando também que o aprenda a aprender, ou seja, a construir o próprio conhecimento, sua potência não se restringe ao que o aluno sabe, mas naquilo que sabe fazer (Zabala, 1998).

A sequência didática pode ser utilizada pelos professores para trabalharem os mais diversos conteúdos, sejam eles na área da matemática, geografia, português, dentre outras, não se restringindo a uma única área do saber. O trabalho por meio das sequências depende também de como os docentes entendem a potencialidade da mesma, bem como a experiência e conhecimento sobre esta ferramenta. Dessa forma, é de suma importância que opções como as sequências didáticas sejam apresentadas, discutidas e problematizadas de modo a criar possibilidades para as escolas e o trabalho docente.

Mediante o supracitado, o objetivo desse artigo é discutir por meio do ponto de vista docente as potencialidades e alcances da sequência didática no processo de ensino-aprendizagem, buscando analisar como o trabalho com sequência didática pode ser desenvolvido nas salas de aula e se a mesma possibilita a formação integral dos alunos.

DESENVOLVIMENTO

Recurso didático no contexto do ensino escolar

De acordo com Nicola e Paniz (2016) os recursos didáticos comumente utilizados durante as aulas são o quadro e o giz, situação que minimiza os interesses discentes, pelo fato das aulas se tornarem repetitivas.

Corroborando com essas ideias, Castoldi e Polinarski (2009, p.689) afirmam que as abordagens tradicionais de ensino-aprendizagem apresentam alguns aspectos a serem discutidos, tais como:

Imitação, por parte dos alunos em relação ao professor; obediência completa dos alunos pelo professor levando a uma submissão; a repetição, bem notada quando o professor coloca os alunos a resolverem questões; e controle total do aluno pelo professor, onde o professor acaba construindo no aluno aquilo que ele quer e não o que o aluno quer para ele, ou seja, influenciando na sua formação, além de nas aulas tradicionalistas as atividades quase nunca têm algum contato com a realidade. Isto tudo leva o aluno a um esvaziamento das capacidades criativas individuais e acabam se tornando competências puramente mecânicas.

Por isso, é fundamental apresentar recursos didáticos capazes de superar as dificuldades presentes no cotidiano das salas de aula. O recurso didático pode ser caracterizado como “todo material utilizado como auxílio no ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos” (Sousa, 2007, p.111).

Sousa (2007) afirma ser possível a utilização de diversos recursos didáticos em sala de aula, entretanto, o professor deve prestar atenção caso queira utilizar alguns desses. Pois, sempre que os docentes optarem por utilizar alguns recursos didáticos devem responder às seguintes questões: “o que? como? quando? e por quê?” (p.110).

Ainda segundo Sousa (2007, p.111) o professor assume posição central quando a proposta diz respeito à utilização de certos recursos didáticos, pois:

O papel do professor neste processo é de vital importância para que o uso de tais recursos alcance o objetivo proposto. O professor deve ter formação e competência para utilizar os recursos didáticos que estão a seu alcance e muita criatividade, ou até mesmo construir juntamente com seus alunos, pois, ao manipular esses objetos a criança tem a possibilidade de assimilar melhor o conteúdo.

Nesse contexto, determinados recursos didáticos são fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista as possibilidades que os mesmos oferecem, afinal:

As utilizações desses recursos no processo de ensino podem possibilitar a aprendizagem dos alunos de forma mais significativa, ou seja, no intuito de tornar os conteúdos apresentados pelo professor mais contextualizados propiciando aos alunos a ampliação de conhecimentos já existentes ou a construção de novos conhecimentos. Com a utilização de recursos didáticos diferentes é possível tornar as aulas mais dinâmicas, possibilitando que os alunos compreendam melhor os conteúdos e que, de forma interativa e dialogada, possam desenvolver sua criatividade, sua coordenação, suas habilidades, dentre outras (Nicola; Paniz, 2016, p.359).

Por isso, a utilização de determinados recursos didáticos interfere positivamente na aprendizagem discente, pois, esses métodos podem despertar mais interesse nos alunos, resultando em um processo de ensino-aprendizagem que se configura como mais atrativo. É importante ressaltar que essa mudança no ensino-aprendizagem ocorre também com os docentes, visto que, os professores conseguem identificar de maneira mais contundente as conclusões acerca do ensino (Nicola; Paniz, 2016).

Para Silva *et al.* (2017) ao utilizar determinados recursos didáticos os professores precisam fazer com que tais recursos supram as lacunas deixadas pelas abordagens tradicionais de ensino, bem como oferecer aos discentes matérias que despertam maior interesse, tornando-os mais motivados, desta maneira é possível facilitar a aprendizagem dos conteúdos propostos.

O tipo de abordagem são ferramentas primordiais no processo de ensino-aprendizagem, logo, “a utilização de recursos didáticos apropriados e diversificados podem influenciar o processo ensino-aprendizagem. Portanto, maior incentivo à inovação na metodologia da ação docente se faz necessário” (Silva *et al.*,2017, p.30).

Desse modo, esses recursos além de contribuírem para o processo de ensino-aprendizagem, possibilitam “preencher as lacunas que o ensino tradicional geralmente deixa, e com isso, além de expor o conteúdo de uma forma diferenciada, fazer dos alunos participantes do processo de aprendizagem” (Castoldi; Polinarski, 2009, p.685).

Assim, as aulas que utilizam recursos pedagógicos (didáticos) se caracterizam como sendo mais atrativas, motivadoras e menos desgastantes. Independentemente se aplicadas às turmas do ensino fundamental, médio ou superior (Castoldi; Polinarski, 2009).

Ademais, a utilização de recursos didáticos pode se justificar pela sua efetividade acerca do processo de aprendizagem da criança e pela capacidade de desenvolvimento cognitivo da mesma, além de proporcionar uma aprendizagem mensurável sobre determinado conteúdo. Quando aplicados diferentes recursos em sala de aula, a situação que se pode observar é a criação de um ambiente de troca de conhecimento, construção do saber e participação dos alunos.

A sequência didática

A sequência didática se caracteriza por ser um conjunto de atividades planejadas que apresenta uma lógica progressiva e relacionada entre si. Como vimos anteriormente, Zabala (1998, p.19) a define como sendo um conjunto amplo e organizado de atividades “ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”

Destarte, as sequências didáticas possuem a capacidade de manter o caráter unitário e “reunir toda a complexidade da prática, ao mesmo tempo que são instrumentos que permitem incluir as três fases de toda intervenção reflexiva: planejamento, aplicação e avaliação” (Zabala, 1998, p.19).

Ao se trabalhar com essa ferramenta é importante se atentar para uma das premissas mais importantes do processo de ensino-aprendizagem, o conhecimento prévio dos alunos. Desse modo, os conteúdos abordados durante as aulas partem de algo tangível para os discentes, situação que facilita o processo de ensino-aprendizagem (Taxini *et al.*, 2012).

De acordo com Batista, Oliveira e Rodrigues (2016) as sequências didáticas são uma excelente ferramenta no processo de aprendizagem por apresentar várias vantagens, tais como: identificar o conhecimento inicial do aluno; acompanhar o desenvolvimento do discente; mensurar o que ainda precisa ser trabalhado.

Assim, as sequências didáticas contribuem para a formação crítica dos discentes, situação que o coloca como protagonista no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, o professor deve assumir uma postura que visa considerar a

diversidade escolar (Taxini *et al.*, 2012).

Complementando essas ideias, Batista, Oliveira e Rodrigues (2016) afirmam que ao elaborar e trabalhar com sequências didáticas é importante se atentar para a relação professor-aluno, aluno-aluno e como os conteúdos desenvolvidos podem colaborar e influenciar nessas relações. Desta forma é primordial pensar a função do professor, aluno, planejar o tempo, a organização dos recursos didáticos a serem apresentados, entre outros.

Para Guimarães e Giordan (2011) as sequências didáticas apresentam vantagens que podem ser benéficas para a aprendizagem. Os autores afirmam que um dos principais benefícios dessa ferramenta é a possibilidade de se trabalhar de forma integrada às diferentes disciplinas do currículo escolar.

Ainda, segundo Guimarães e Giordan (2011, p.13) as sequências didáticas representam uma forma de mediação entre a realidade discente e os conhecimentos científicos a serem desenvolvidos, porque essas são uma:

Importante ferramenta cultural de mediação na ação docente, espera-se que tal ferramenta esteja apta a potencializar a significação da realidade, por parte do alunado, mediante interpretação fundamentada nos conhecimentos científicos que se procura desenvolver no processo de ensino-aprendizagem.

Essa ferramenta didática pode ser usada por professores, em função dos diversos motivos elencados até o momento, e não somente pelo fato da mesma contribuir para o aprendizado de certos conteúdos, mas porque que facilita que o aluno “aprenda a aprender e que aprenda que pode aprender. Sua repercussão não se limita ao que o aluno sabe, igualmente influi no que sabe fazer e na imagem que tem de si mesmo”. (Zabala, 1998, p.63).

Por fim, Zabala (1998) orienta que os trabalhos com as sequências didáticas devem ser pensados para responder às seguintes perguntas:

A) A sequência didática permite ao professor identificar o conhecimento prévio do aluno?

B) Os conteúdos apresentados são significativos e contextualizados para os alunos?

C) Os conteúdos estão em consonância com o estágio de desenvolvimento dos alunos?

D) Representa algo que possa ser realizado pelos alunos, sendo assim, são conteúdos que consideram suas competências, sendo possível que o aluno realize as atividades com o devido auxílio?

E) Que crie um conflito cognitivo e consiga promover uma atividade mental no aluno, fundamental para interagir o novo conteúdo ao conhecimento prévio do aluno?

F) As atividades são motivadoras?

G) As atividades conseguem estimular a autoestima e o autoconhecimento, o aluno consegue sentir que aprendeu?

H) As atividades estimulam a aprendizagem autônoma do aluno e que o mesmo aprenda a aprender?

METODOLOGIA

Essa foi uma pesquisa qualitativa tendo em vista a abordagem utilizada, o referencial teórico que fundamentou o trabalho e a possibilidade de intervir na realidade estudada. A escolha pela abordagem qualitativa se justifica, porque:

Esse tipo de abordagem enseja a grande possibilidade da aproximação com a natureza dos significados, e das relações e reações humanas, percebendo todo o universo de motivações e atitudes, que equações, gráficos e outras ferramentas da estatística certamente teriam dificuldades em perceber e demonstrar Mourthe-Filho *et al.*, 2018, p.9).

Dessa forma, foi aplicado um questionário com questões discursivas a uma professora com formação ao nível *Stricto Sensu* (mestrado). Durante o curso de mestrado a professora realizou estudos sobre a sequência didática, bem como trabalhou na elaboração, avaliação e aplicação da mesma.

O questionário aplicado atendeu às seguintes exigências: 1. Avaliação sobre a possibilidade de a ferramenta coletar as informações pertinentes à pesquisa. 2. Análise e aprovação das questões. 3. Conclusão de que o questionário está apto de ser utilizado (Melo; Bianchi, 2015).

Cabe mencionar que o questionário não apresenta/houve a tentativa de minimizar erros, como: A) ser muito longo; situação que em alguns casos podem gerar respostas não condizentes com a pergunta. B) muito curto; que pode não abordar todo o objetivo proposto pela pesquisa. C) sem sequência lógica; situação onde as perguntas não seguem uma sequência ordenada por assunto. D) estruturação do questionário; preocupação com as fontes utilizadas, espaçamento adequado para respostas, entre outros (Melo; Bianchi, 2015).

Nesse sentido, as questões foram desenvolvidas de forma que fossem: A) objetivas e claras, tendo preocupação com as informações a serem coletadas. B) perfil do respondente, abordando nível de escolaridade, faixa etária, idade, entre outros. C) atenção com a estética, facilitando a leitura e a visualização das perguntas. D) questões que não apresentavam vários sentidos e interpretações, sendo as perguntas de fácil compreensão por parte do respondente (Melo; Bianchi, 2015).

Ademais, a ferramenta metodológica utilizada nesta pesquisa não contém erros, tais como: “perguntas que se auto respondem; perguntas que induzem a resposta; perguntas que não trazem a informação pretendida”. (Melo; Bianchi,

2015, p. 46-47). O autor do trabalho esteve à disposição para esclarecimentos de dúvidas e auxiliar sobre qualquer dificuldade que surgisse durante o preenchimento do questionário.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o intuito de coletar informações sobre a impressão, ponto de vista e experiência do processo de ensino-aprendizagem de uma professora que trabalhou na elaboração, avaliação e aplicação de sequência didática, foi aplicado um questionário com perguntas discursivas para que a mesma respondesse, pois, o objetivo era buscar em profundidade respostas sobre a sequência didática, situações que em alguns casos perguntas fechadas podem não atingir, tendo em vista que o respondente faz a opção por um dos itens preestabelecidas.

Com isso, o questionário utilizado indagou a professora sobre os fatores que a influenciaram na escolha da sequência didática como ferramenta para o ensino-aprendizado escolar. A mesma disse que na medida do possível faz opções por ferramentas que possam possibilitar: *o ensino significativo e também o rigor científico sobre os princípios desse recurso, ou seja, a existência de referenciais teóricos que defendem, descreve e comprova sua eficácia. Além disso, outro fator é a praticidade, é possível utilizar tais recursos nos modelos atuais de educação, pois, não necessariamente para aplicar uma sequência didática é preciso espaço fora das salas de aulas, ou de muitos recursos materiais e outras coisas que talvez fossem inviáveis e difíceis de serem alcançadas. Assim é possível um ensino significativo com a sequência didática como recurso didático.*

De acordo com Zabala (1998) no momento que o professor faz a opção por trabalhar com as sequências didáticas é fundamental que o mesmo se atente a duas condições, sendo elas: facilitar o desenvolvimento significativo da aprendizagem e trabalhar em interação com a diversidade escolar.

Zabala (1998), afirma que as atividades presentes em uma sequência didática podem levar ao desenvolvimento da aprendizagem significativa, enquanto as mesmas “ofereçam mais informação acerca dos processos que os alunos seguem, que permitam adequar a intervenção a estes acontecimentos” (p.66).

Zabala (1998) ainda alerta que para atingir tais condições são fundamentais a capacidade do professor frente às propostas de ensino, conforme o autor:

Em tudo isto desempenha um papel essencial a pessoa especializada, que ajuda a detectar um conflito inicial entre o que já se conhece e o que se deve-saber, que contribui para que o aluno se sinta capaz e com vontade de resolvê-lo, que propõe o novo conteúdo como um desafio interessante, cuja resolução terá alguma utilidade, que intervém de forma adequada nos progressos e nas dificuldades que o aluno manifesta, apoiando-o e prevenindo, ao mesmo tempo, a atuação autônoma do aluno (p.63).

A professora foi questionada também sobre as experiências marcantes com o trabalho envolvendo as sequências didáticas. A resposta foi: *justamente a construção da minha própria sequência didática, pois, essa ação fez-me estudar e entender mais sobre a mesma, e assim construir um material adequado com os princípios que o regem. Vale destacar que nessa sequência didática foi o tema que optei por construir, que foi a integração da matemática e da biologia, e assim por meio de uma sequência ordenada de atividades e de recursos materiais promover a integração dos saberes.*

Planejar e pensar o trabalho são uma etapa importante da atuação docente, pois, é no exercício da experiência de planejar que o professor vai construindo as possibilidades que possam facilitar a aprendizagem discente. Logo, essa experiência pode ser marcante para alguns docentes, tendo em vista que a elaboração está em consonância com a realidade escolar. Assim, planejar se constitui como uma etapa que não se separa da atuação dos professores, já que o que “acontece nas aulas, a própria intervenção pedagógica, nunca pode ser entendida sem uma análise que leve em conta as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados” (Zabala, 1998, p.17).

Posteriormente, a professora foi perguntada sobre quais situações do processo de ensino-aprendizagem podem sofrer alterações com o uso da sequência didática. Sendo a resposta: *promover um ensino significativo e organizado, em que o professor ao propor as atividades didáticas faz uma avaliação das características particulares da turma, suas necessidades e fragilidades e assim criam-se estratégias para a aprendizagem ser eficaz, com a interação de seus alunos vai realizando ajustes necessários para ser uma sequência didática ideal para a turma. Em geral, defende-se que esse recurso didático deve propiciar que o aluno seja protagonista do processo de aprendizagem.*

A sequência didática por ser um instrumento que trabalha os conteúdos de forma ordenada, considerando os conhecimentos prévios discentes e em interação com a diversidade presente na educação, pode proporcionar mudanças no ensino, a começar por desconstruir a ideia do ensino tradicional, pois, como mencionado pela professora, os alunos passam a ser protagonistas do processo de ensino-aprendizagem. Zabala (1998) defende que quando bem elaboradas, as sequências didáticas proporcionam que o aluno aprenda a aprender, ou seja, o mesmo desenvolve-se a partir da construção do conhecimento e não da sua memorização e repetição.

Por fim, a professora respondeu sobre as formas do professor utilizar a sequência didática. A resposta foi a seguinte: *o professor pode utilizar a sequência didática de diversas formas, pois, é possível construir diversas atividades didáticas, com diferentes características e propostas, pelo fato de dar autonomia ao professor escolher o que incluir em sua sequência didática (respeitando os princípios que a regem). Vale destacar que o professor pode se apropriar de alguma sequência didática feita por outro professor,*

ou pode ajustar alguma sequência didática já pronta a partir das características da sua turma, ou mesmo construir a própria sequência didática.

Analisando a resposta da professora, observamos que ela enfatiza a possibilidade de construir diversas atividades didáticas. Nesse mesmo sentido, Zabala (1998, p.43) apresenta alguns modelos de atividades, bem como a finalidade das mesmas, assim:

Atividades experimentais que favoreçam que os novos conteúdos de aprendizagem se relacionem substantivamente com os conhecimentos prévios; atividades que promovam uma forte atividade mental que favoreça estas relações; atividades que outorguem significado e funcionalidade aos novos conceitos e princípios; atividades que supõem um desafio ajustado às possibilidades reais, etc. Trata-se sempre de atividades que favoreçam a compreensão do conceito de modo a utilizá-lo para a interpretação ou o conhecimento de situações, ou para a construção de outras ideias.

Nesse cenário, cabe destacar que as sequências didáticas aparecem no contexto da educação básica como uma possibilidade, onde professores partindo da sua experiência direcionam esse trabalho. E que esse instrumento busca potencializar os processos de ensino, tal como outras ferramentas presentes na educação básica.

CONCLUSÃO

Segundo a professora que respondeu o questionário, a sequência didática facilita a aprendizagem, de forma que os alunos possam ir além do aprendizado mecânico. Assim, esse instrumento quando bem elaborado e trabalhado possibilita que os discentes aprendam e apliquem o conhecimento em diferentes contextos.

Diante dos métodos e atividades que a sequência didática contemplar é possível colocar os alunos no centro do processo de ensino-aprendizado, dessa forma, os mesmos passam a ser protagonistas do próprio aprendizado, ao professor fica atribuído à função de mediador. Nesse sentido, os alunos aprendem a partir da construção do conhecimento, ou seja, aprendem a aprender.

Por fim, durante o trabalho escolar e em especial com as sequências didáticas como recurso didático, é fundamental ensinar os alunos a partir daquilo que eles já sabem (conhecimentos prévios). Esses conhecimentos são centrais para que os discentes se desenvolvam de forma integral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, Rozilene da Costa.; OLIVEIRA, Júlia Emanuely de.; RODRIGUES, Sílvia de Fátima Pilegi. Sequência didática–ponderações teórico-metodológicas. *In: XVIII ENDIPE: Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da Educação Brasileira*, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá.

CASTOLDI, Rafael.; POLINARSKI, Celso Aparecido. A Utilização de Recursos Didático-Pedagógicos na motivação da aprendizagem. *I Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia*, p.684-692, 2009.

GAZIRE, Eliane Scheid.; AGUIAR e SILVA, Mariana Verissimo Soares de (org). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais-PucMinas. 2018.

GUIMARÃES, Yara A. F.; GIORDAN, Marcelo. Instrumento para construção e validação de sequências didáticas em um curso a distância de formação continuada de professores. *In: Encontro nacional de pesquisa em educação em ciências*, 8, 2011, campinas. Atas... São Paulo: ABRAPED, 2011.

MELO, Waisenhowerk Vieira de.; BIANCHI, Cristina dos Santo. Discutindo estratégias para a construção de questionários como ferramenta de pesquisa. *R. B. E. C. T.*, v.8, n. 3, p. 43-59, mai-ago.2015.

MOURTHE-FILHO, Antônio.; AMARAL, Fernando Costa.; LOBATO, Wolney.; SABINO, Cláudia de Vilhena Schayer. Ensino não formal para adultos sobre câncer de próstata com enfoque CTSA humanista. *In: cadernos de resumo: II encontro de mestRADOS profissionais em educação e ensino do estado de Minas Gerais*. SABINO, Cláudia de Vilhena Schayer.

NICOLA, Jéssica Anese.; PANIZ, Catiane Mazocco. A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no ensino de biologia. *Infor, Inov. Form, Rev. NEaD-Unesp*, São Paulo, v. 2, n. 1, p.355-381, 2016.

TAXINI, Camila Linhares.; PUGA, Cintia Cristina Isicawa.; SILVA, Caio Samuel Franciscati.; OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues. Proposta de uma sequência didática para o ensino do tema “estações do ano” no ensino fundamental. *Rev. Ensaio*, Belo Horizonte, v. 14, n. 01, p.81-97, jan-abr.2012.

SILVA, Andressa da Costa Manholer.; FREITAS, Isabela Hrecek.; TOMASELLI, Maria Vitória Ferro.; BARBOSA, Carmem Patrícia. A importância dos recursos didáticos para o processo ensino-aprendizagem. *Arquivos do MUDI*, v 21, n 02, p.20-31, 2017.

SOUSA, Salete Eduardo de. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. *In: I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: “Infância e Práticas Educativas”*. Arq Mudi. 2007.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Tradução de Ernani F da Rosa. Porto Alegre: Artimed, 1998.

O DELICIOSO GOSTO DA LEITURA: TRABALHANDO COM PROJETO DE LEITURA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO¹

Claudimir José da Silva²

Belisandra Teodora Dias Silva³

1. APRESENTAÇÃO

O projeto de leitura intitulado “O DELICIOSO GOSTO DA LEITURA” foi desenvolvido e trabalhado em duas turmas de primeiro ano, do ciclo de alfabetização, em uma escola pública municipal da cidade de Barroso – M.G. Ele buscou desenvolver nas crianças o gosto pela leitura a partir de textos literários associados à prática de leitura e escrita de receitas. Além disso, o projeto buscou contribuir na formação de leitores críticos e participativos, capazes de interagir com os textos nos mais diversos sentidos.

O nome fez analogias às questões culinárias, como o paladar, o sabor e também às questões literárias, como o prazer de ler, com o intuito de mostrar as crianças que ler também pode ser delicioso. O *Delicioso Gosto* nos remete aos sabores que a culinária e as receitas transmitem e o *Delicioso Gosto da Leitura* nos remete ao deleite de ler.

A implementação desse projeto foi pensada para favorecer o processo da aquisição da língua escrita na alfabetização. Partimos do pensamento de que “para o processo de alfabetização, momento em que a criança está mais envolvida com a aprendizagem do domínio do sistema de escrita, é muito mais viável que ela escreva algo que ela já saiba sobre o que escrever” (SILVA, 2023, p. 59). Logo, acreditamos que trabalhar a receita, na prática e na escrita, proporciona à criança conhecimentos e habilidades acerca da escrita que facilitam a produção textual do gênero.

1 Projeto desenvolvido com alunos do 1º ano, do ciclo de alfabetização, em uma escola pública do Município de Barroso/MG.

2 Mestre em Educação, pelo PPGE, da Universidade Federal de Lavra, com ênfase em linguagens, diversidade cultural e inovações pedagógicas. Especialista em Alfabetização e Letramento, pela UNINTER, e em Gestão do Trabalho Pedagógico, pela FAVENI. Graduado em Pedagogia, pela UEMG/Barbacena. Docente na Rede Pública, no Município de Barroso/MG e Barbacena/MG. E-mail: claudimirjsilva@hotmail.com.

3 Graduada em Normal Superior. Professora na Rede Pública, no Município de Barroso/MG.

O projeto aconteceu em três etapas que foram se interagindo e se complementando. Apresentaremos cada etapa mais detalhadamente nos caminhos metodológicos, mas a saber temos: a primeira etapa do projeto foi trabalhar a sequência didática “*O delicioso gosto da leitura*”; a segunda etapa foi trabalhar “*a caixa de leitura*”; e a terceira etapa trabalhada na “*tarde literária*”. Todas as etapas visam o estímulo e o apreço pela leitura e a escrita.

Sabemos que a escrita está cada vez mais inserida no cotidiano das crianças, em diversos contextos. Acreditamos que trabalhar na escola, sobretudo na fase de alfabetização, questões de práticas de leitura e escrita torna-se algo indispensável para a formação de leitores e escritores eficientes.

Considerando a escola como espaço privilegiado e repleto de textos, torna-se fundamental que ela garanta total contato dos alunos com os livros e outros suportes textuais. Sendo indispensável que ela apresente livros, discuta os textos e estimule os alunos a deleitar-se das mais variadas formas de leituras e escritas, explorando a diversidade e riqueza de gêneros textuais presentes nas práticas sociais de leitura e escrita, capacitando-os a participação eficiente nessas práticas.

Diante do exposto, assumimos que envolver os alunos nesse universo da leitura, de modo prazeroso, pode ser eficaz quando é atribuído sentido para criança e quando ela o faz de maneira prática. Aceitando o compromisso, juntamente com as famílias, podemos fazer com que as crianças apreciem o contato real com a leitura e a escrita que seja mais significativa, a fim de construir com as necessidades exigidas aos leitores da nossa sociedade. Por isso, tal projeto contou com o engajamento necessário dos professores, dos alunos e das famílias.

2. POR QUE TRABALHAR O PROJETO DE LEITURA?

Segundo De Moura Chagas e Domingues (2015, p. 79) “na tarefa de inserir a criança na cultura escrita, além da apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), cabe ensinar a função social da escrita, seu sentido e significado na cultura letrada”. Concordamos com as autoras quando elas trazem que alfabetizar vai muito além de apenas ensinar o sistema de escrita no âmbito das codificações e decodificações gráficas. Acreditamos que alfabetizar é, além de tudo, compreender e vivenciar as funções sociais da escrita.

Por isso o projeto “*O delicioso gosto da leitura*” apoiou-se na intenção de oferecer às nossas crianças situações reais de interação com o mundo da leitura e da escrita, e que a partir dessas situações elas puderam descobrir o prazer e a emoção da leitura, além de possibilitar condições para que elas transitassem pelos mais variados gêneros textuais.

Ao buscar contribuir com a formação de alunos capazes de usar adequadamente a língua materna em suas modalidades escrita e oral, refletindo

criticamente sobre ela, elaboramos o projeto, “*O delicioso gosto da leitura*”, que consistiu no trabalho interdisciplinar, enfatizando o gênero textual injuntivo a partir da contação de história do conto “*Os três porquinhos*”, como ponto de partida e fio desencadeador, para a exploração do gênero textual receita.

Além das questões apresentadas, salientamos que o projeto permitiu com que o aluno participasse ativamente do processo de aquisição de escrita o que possibilitou a ele perceber que a escrita e a leitura são instrumentos primordiais para alcançarmos as competências necessárias de um leitor ativo, crítico, aberto ao conhecimento, que conduz o sujeito à emancipação social.

Temos a certeza de que o projeto “*O delicioso gosto da leitura*” conseguiu envolver o apoio de todos nos mais diversos contextos em que ele aconteceu, o que garantiu com que a criança se sentisse sujeita da própria ação de aprender. Temos a certeza que, ao olhar para receita no caderno de registros, escrita pela própria criança, ela se sentiu como sujeito que é capaz de saber e de continuar aprendendo. Concordamos com Silva (2023) ao escrever que:

precisamos permitir que a criança se demonstre como o ser de linguagem que é. Possibilitando que ela transite pelos vários caminhos da linguagem e os reconheçam com legítimos. Permitir que a criança aprenda a língua pela e na linguagem que ela já possui e não apenas pelas palavras soltas, sem sentido, de um livro. Deixar que a criança teste, experimente, crie hipóteses e soluções para a escrita dela. (SILVA, 2023, p. 115).

Desse modo, acreditamos que a criança, após vivenciar a prática da receita, para ela escrever a receita, usando o sistema de escrita alfabético, foi mais tranquilo, visto que ela tinha o que escrever e sobre o que escrever. Assim, ela pôde testar as hipóteses, buscar soluções e experimentar a escrita sem o peso de não ter o que escrever. Com a ajuda da família, em casa, além de ela ter tido mais segurança para escrever, ela pôde vivenciar a escrita sabendo que estava escrevendo para alguém um registro que foi significativo em sua aprendizagem.

Deste modo, contamos com a aplicação do projeto, em duas turmas de primeiro Ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais – Alfabetização, da Escola Municipal A. N., em Barroso – M.G., no ano letivo de 2023. A partir desse projeto, buscamos contribuir para o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita dos alfabetizandos, através da exploração do tipo textual injuntivo, gênero receita, a fim de ampliar o conhecimento linguístico e cultural a respeito do uso da linguagem escrita.

Além disso, também compreendeu-se como objetivos do projeto:

1. Despertar o interesse e o gosto pela leitura e escrita.
2. Relacionar a leitura atribuindo sentido com os aspectos da realidade.
3. Possibilitar maior contato entre a criança e o livro.

4. Desenvolver atividades interdisciplinares, dialogando com as mais diversas áreas do conhecimento.
5. Trabalhar a escrita e a leitura dos alunos.
6. Familiarizar-se com a estrutura textual do gênero trabalhado.
7. Desenvolver o comportamento leitor e escritor, do aluno, para ampliar o repertório das produções escritas.
8. Produzir uma receita, utilizando a linguagem de culinária, desenvolvendo o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de criação e produção.

O projeto foi pensado para ser trabalhado em três etapas e cada uma delas possui uma cronologia específica.

A **primeira etapa** do projeto “*Sequência didática - O delicioso gosto da leitura*” que aconteceu em 5 dias letivos.

A **segunda etapa** do projeto “*Caixa literária - O delicioso gosto da leitura*” que aconteceu em três dias por aluno.

A **terceira etapa** está sendo planejada para acontecer na tarde literária, planejada pela escola para acontecer em novembro de 2023.

Cada etapa será descrita na seção *Caminhos metodológicos: o delicioso gosto da leitura*.

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS: O DELICIOSO GOSTO DA LEITURA

Para De Moura Chagas e Domingues (2015) o professor precisa criar situações que oferecem à criança contato com os textos literários, possibilitando o encontro dela aos mais diversos gêneros como poemas, contos, fábulas, entre outros instrumentos e suportes de leitura, a fim de favorecer o desenvolvimento das crianças e familiarização com processo de alfabetização e com a cultura escrita.

Em consonância com as autoras citadas, pensamos na concepção de letramento literário, termo discutido por Cosson (2009) e que traz que somos a soma de vários corpos, dentre eles, o corpo físico, o corpo linguagem, o corpo imagético e tantos outros. Importante pensar que sempre daremos início ao mundo por meio das palavras, ou seja, a produção de sentidos precisa da palavra, seja ela escrita ou não. Concordando com Vigotsky (2009) ao escrever que “sem significado a palavra não é palavra, mas som vazio. Privada do significado, ela já não pertence ao reino da linguagem” (VIGOTSKY, 2009, p. 10).

Para Cosson (2009), as palavras vêm da sociedade que fazemos partes e, ao usá-las, as fazemos nossas, nos permitindo que as modifiquemos, dadas as nossas interações. É a partir da concepção de interação entre os sujeitos, no caso

do letramento literário, entre o eu e o texto, que assumimos a concepção de que a literatura vai muito além do uso das palavras, uma vez que acreditamos que ela atribui sentido para quem a lê.

Araújo e Aragão (2020), trazem autores como Cosson, Paulino e Lajolo, em seu texto que discute o letramento literário nos anos iniciais do ensino fundamental, para sustentação teórica acerca do tema. As escritoras sintetizam que para Paulino (1999, *apud* ARAÚJO; ARAGÃO, 2020), o letramento literário ainda é a apropriação pessoal de práticas de leitura/escrita, que não se limitam apenas ao âmbito escolar, ainda que passe por ela. Paulino vê que a escola tem por função propiciar aos alunos a participação em eventos de letramentos, direcionando o contato aos diversos tipos de gênero textuais presentes em nossa sociedade. Elas também pontuam que para Lajolo (1991, *apud* ARAÚJO; ARAGÃO, 2020), as práticas do letramento literário não levam a perda dos aspectos essenciais da leitura como fruição estética e multiplicidade de sentidos, ou seja, é possível trabalhar o texto literário sem perder o prazer pela leitura, além de promover a leitura em seu sentido de apropriação e reflexão crítica. Já para Cosson (2016, *apud* ARAÚJO; ARAGÃO, 2020), a literatura destaca a relação entre a linguagem e a compreensão do mundo, através da literatura, se materializando em palavras, cores, odores, sabores e formas intensamente humanas. Defendendo ainda que o letramento literário precisa da escola, uma vez que o processo de letramento se desenvolve através dos textos literários, compreendendo não apenas a dimensão social da escrita, mas, sobretudo, assegurando o seu efetivo domínio.

Refletindo sobre essa afirmativa o projeto “*O delicioso gosto da leitura*” buscou promover, na criança, o hábito e o gosto pela leitura, além do constato de interação entre ela e os textos lidos. Para desenvolvermos essa proposta, dividimos o projeto em três etapas.

A **PRIMEIRA ETAPA** foi trabalhada na *Sequência didática – O delicioso gosto da leitura*. A escolha de uma sequência didática se justificou por acreditarmos que tal prática favorece aos alunos maior contato com o tema e melhores condições para explorações mais aprofundadas e contextualizadas dos assuntos tratados. Ela aconteceu em 5 dias, sendo trabalhadas, sobretudo, nas disciplinas de língua portuguesa e matemática.

No primeiro dia apresentamos a contação de história “Os três porquinhos”, usando como recurso a caixa surpresa, os personagens confeccionados de E.V.A e o livro impresso de “Os três porquinhos” (IMAGEM 1). Fizemos uma roda e, após apresentar a caixa surpresa, fizemos alguns questionamentos como, por exemplo, o que será que tem aqui? Qual história será que tem? Será que você já a conhece ou já ouviu?

IMAGEM 1 - Caixa para contação da história



Imagem 1 - Elaborada pelos autores (2023)

Ao final, após a toda a contação da história, para finalizar o enredo, enfatizamos que os porquinhos, para comemorar que o lobo mau foi embora, fizeram uma festa com muitas comidas, salgadinhos, sucos e docinhos. Depois conversamos sobre a história.

Neste contexto percebemos a necessidade de deixar que nossos alunos se tornem sujeitos mais autônomos nas escolhas de seus repertórios literários, de modo atender as suas necessidades que sejam significativas. Refletir o letramento literário a partir do seu uso e construção do sujeito leitor, capaz de ler e pensar sobre o que está lendo. Importante também que o professor se mostre alguém interessado pela leitura e literatura, que leia para seus alunos. Usar a literatura em sua concepção mais profunda, de mudança de pensamento crítico, no qual seja capaz de dialogar com o enredo da história, pois como diz Geraldini (1984, p. 50), “é o enredo que enreda o leitor”.

Nos segundo, terceiro e quarto dias, fizemos atividades de língua portuguesa e matemática contextualizando com a história de “Os três porquinhos”. Importante enfatizar que sempre relembrando a história e colocamos os porquinhos como tema central das atividades.

No quinto e último dia da sequência didática, trabalhamos o gênero textual receita a partir da ideia dos porquinhos terem feito uma festa para comemorar. Levamos uma receita escrita, para completar algumas informações e trabalharmos a parte estrutural do gênero, falando da importância da receita, os meios de circulação, entre outras considerações. Depois, na prática, executamos a receita trabalhada: docinho de leite em pó. Ao fim, iniciamos à segunda etapa do projeto, apresentada como extensão para casa, uma vez que concordamos que:

o sentido e o significado da leitura e da formação leitora culminam, ainda,

com a dimensão coletiva que se constitui no ato de ler. Nessa produção humana, os que não sabem ler aprendem com os que sabem e, no processo de ensinar e aprender, são compartilhados significados de mundo, emoções, conhecimento (...) Os professores alfabetizadores possuem uma função fundamental nessa ação efetiva de tornar as crianças leitoras. (DE MOURA CHAGAS, DOMINGUES, 2015, p. 83)

A **SEGUNDA ETAPA** foi composta pela caixa de leitura. As crianças levaram para a casa a caixa de leitura (IMAGEM 2), no formato de um livro de receitas. Elas escolhiam três livros, dentre eles histórias, contos, poesias, histórias em quadrinhos, para levá-los, juntamente, com a caixa, o avental culinário, o gorro do chef e o caderno de registros. Esses elementos extratextuais presentes na caixa serviram como inspiração para as crianças produzirem a receita.

IMAGEM 2 – Caixa de leitura para casa



Imagem 2 - Elaborada pelos autores (2023)

A dinâmica da atividade acontecia no seguinte formato: às sextas-feiras uma criança escolhia três livros literários para levar junto com caixa e para serem lidos em casa com a família. Ela tinha três dias para devolver a caixa e nesse prazo, ela precisava ler as histórias escolhidas, identificar a que mais gostou, registrar no caderno de registros e pensar em uma receita que tivesse alguma relação ou com a história ou com a personagem favorita dela. Depois de pensar a receita, a criança com a ajuda dos familiares, prepararam a receita e a registraram no caderno de registros, juntamente com algumas fotos e ilustrações da história.

Passados os três dias, a criança devolvia caixa para a turma, contava para os colegas a experiência, mostrava os registros que ela fez e falava sobre a receita que ela preparou. Conforme demonstrado na Imagem 3. Na sequência, outra criança levava a caixa para a casa seguindo as mesmas considerações.

IMAGEM 3 – Atividade realizada pela criança

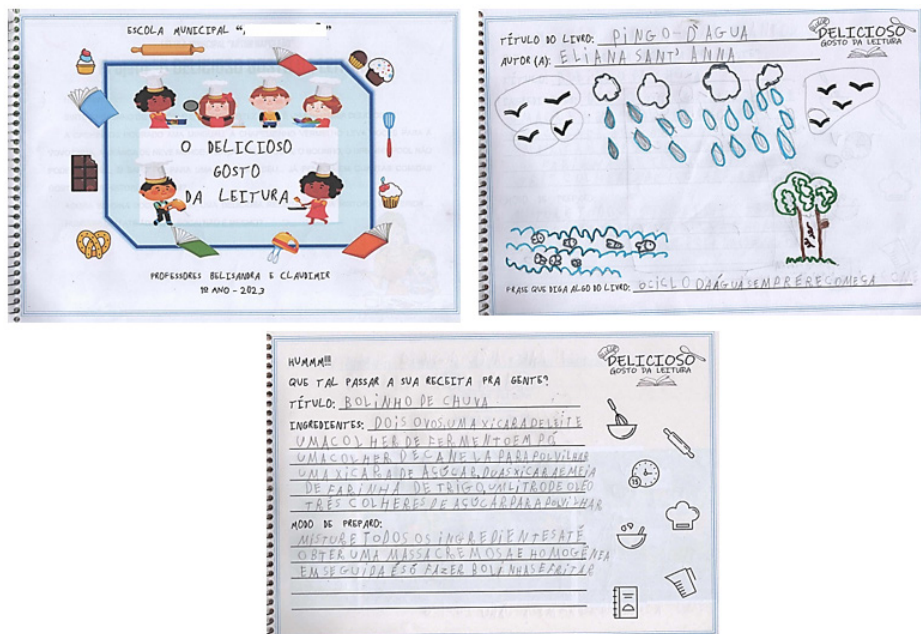


Imagem 3 - Elaborada pelos autores (2023)

Nessa imagem demonstramos a atividade realizada por um aluno. Ao levar para casa o livro Pingo d’água, da autora Eliana Sant’Anna, a criança pensou na receita Bolinho de chuva para representar a história escolhida, integrando com a chuva, presente no bolinho de chuva, com o livro, pingo d’água.

Acreditamos que “o projeto de leitura com livros de literatura infantil proporciona uma diversidade de situações favoráveis à leitura e ao registro de experiências através da escrita, ou seja, a vivência da escrita como prática, tornando-se, assim, um projeto de letramento” (SEGABINAZI, BRITO, 2018, p. 129). Embora o foco do projeto foi trabalhar receitas, a criança teve a oportunidade de transitar por diversos textos literários, de diferentes estruturas, apreciando a estrutura e função de cada um deles.

Como registro fotográfico as crianças puderam fazer fotografias lendo os livros, nos mais diversos contextos, alguns no quarto, outros na sala, alguns na área externa da casa. Além do momento literário, a criança também pôde fazer registros do momento prático da receita, registrando os ingredientes, as etapas

da preparação, a preparação finalizada, degustando, entre outras maneiras de registrar esse momento.

Desse modo, concordamos que “no processo de aquisição da leitura e da escrita a literatura contribui de forma ímpar, uma vez que o texto literário promove muitas perguntas e diversos caminhos que podem ser trilhados a partir da interpretação de cada leitor, concomitante com as perguntas sobre a escrita” (SEGABINAZI, BRITO, 2018, p. 128).

A **TERCEIRA ETAPA** será a culminância do projeto geral. A escola irá realizar a Tarde literária, prevista para novembro, e as crianças irão apresentar as receitas elaboradas e preparadas por elas, juntamente com os livros escolhidos que serviram de inspiração para cada prato. Também será produto do projeto, neste dia, a elaboração do livro de receitas com todas as receitas preparadas pelos alunos. A proposta será eles autografarem os livros, fazendo o uso significativo da escrita.

Desse modo, acreditamos que a leitura é um ato social e que, pelo processo desenvolvido pelo projeto de leitura, a criança pode e está podendo vivenciá-lo nos mais diferentes contextos. Percebemos que essa atitude está possibilitando-a a compreender que a leitura abre as portas para o mundo e que ao abri-las precisamos interagir com os textos, receber e doar-se à escrita, a fim de nos constituirmos como sujeitos letrados. Compreender que interagir não é apenas com o outro, mas também com as palavras dos outros que nos cercam. Assim, a interação constituída entre leitor-texto se fará presente do início ao fim do nosso delicioso projeto e esperamos que os alunos possam continuar se saboreando com as leituras que virão.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta do nosso trabalho não é esgotar as discussões acerca deste tema, mas levantar reflexões sobre os estímulos da leitura e da escrita no processo de alfabetização das crianças. Ensinar língua materna é, sobretudo, compreender que não se ensina quem já sabe. Assim como Cagliari (1992) coloca, nós já somos nativos na língua, o que precisamos aprender é como mostrar aos nossos alunos os diferentes modos de usarmos a língua e como ela funciona, principalmente nos diferentes contextos, e não apenas na sala de aula.

É importante entender que o espaço escolar precisa aproximar a criança do mundo em que ela vive e dos contextos mais reais. Desejamos que esse projeto possa elucidar e ser ponto de partida para várias outras propostas relacionadas ao ensino da língua materna. A proposta é justamente deixar em aberto para adaptações, provocações, complementações, de modo a atender a necessidade de cada sala de aula.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Sammya Santos; ARAGÃO, Cleudene de Oliveira. Letramento literário nos anos iniciais do Ensino Fundamenta. In _____. **Revista (Con)Textos Linguísticos**. Vitória, ES, v. 14, n. 27, p. 476-494, 2020 | e-ISSN 1982-291X | ISSN 2317-3475. Acessado em 12 de junho de 2021 e disponível em < <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/27659>>.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. 4ª ed. São Paulo, SP: Editora Scipione Ltda., 1992

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2009.

COSSON, Rildo. Letramento Literário: uma localização necessária. In _____. **Letras & Letras**. v. 31, n. 3 (jul./dez. 2015) - ISSN 1981-5239. Acessado em 12 de junho de 2021 e disponível em <<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras>>.

DE MOURA CHAGAS, Lilane Maria. DOMINGUES, Chirley. A literatura infantil na alfabetização: a formação da criança leitora. In.: **PERSPECTIVA**. Florianópolis, v. 33, n. 1, 77-95 jan./abr. 2015. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2014v33n1p77>.

GERALDI, J. W. O texto na sala de aula: prática da leitura de textos na escola. 2ª ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

SEGABINAZI, Daniela; BRITO, Rosa Suzana Alves de. Literatura infantil e alfabetização: uma experiência para ler e escrever. **Educação em Análise**, Londrina, v. 2, n. 1, p. 121–146, 2018. DOI: 10.5433/1984-7939.2017v2n1p121. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/30118>. Acesso em: 26 jul. 2023.

SILVA, Claudimir José da. **O dizer - fazer - compreender na produção textual de crianças em processo da aquisição da língua escrita: uma análise indiciária na perspectiva dialógica-enunciativa Bakhtiniana**. 2023. 125 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2023.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. O problema e o método de investigação. In.: **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. p; 1-18.

PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE (D)EXISTÊNCIA

Maicon Farias Vieira¹

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto da dissertação intitulada *Pistas indiciárias: influências (não)recíprocas nas enunciações de alunos e professores em um ambiente educacional binacional*, produzida por mim, no Mestrado em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL)– Campus Pelotas.

Neste artigo será abordado como o uso da língua portuguesa e a falta de representação da língua espanhola e da língua fronteiriça podem ser influenciadores para moldar o quadro de alunos formandos em um espaço formal de aprendizagem bilíngue.

Para tanto, devemos antes percorrer o macro espaço estudado: a fronteira. Compreendida como uma linha que “[...] limita o espaço sobre o qual se estende uma soberania nacional [...] que não se modifica conforme seu uso” (FOUCHER, 2009, p. 21), a fronteira é um constante tema de pesquisas envolvendo as áreas da educação e linguística no Brasil.

Ainda que de fácil percepção do ponto de geográfico, a fronteira possui, no que corresponde às atribuições linguísticas, construções bastante difíceis de serem caracterizadas. Busquemos, por exemplo, as definições de língua de fronteira, buscando conceituar o papel da linguagem no ambiente fronteiriço.

A língua de fronteira pode ser compreendida “por ser a [língua] que resulta da interface entre duas línguas em contato [...], por ser enunciada desde esse lugar particular, por ser reconhecida na *mistura*², porque funciona para interagir com o outro” (STURZA, 2010, p.95). A partir da reflexão de Sturza, vemos a língua de fronteira como algo não idealizado e nem estandarizado, mas sim como uma língua que reflete pontos presentes nos idiomas da fronteira, responsável por “compartilhar espaços enunciativos fronteiriços, fora da sua esfera como língua nacional” (STURZA, 2006, p.154).

Compreender a necessidade da formação de uma língua de fronteira, além daquelas línguas que formam a fronteira, é o que nos motiva na construção

1 Doutor em Letras. Professor de língua espanhola nas redes municipais de Pelotas e Capão do Leão / RS. E-mail: maiconfariasvieira@gmail.com.

2 Grifo do autor.

deste trabalho, visando discutir a necessidade de aproximação entre os sujeitos que formam o espaço fronteiriço para que haja, nestes espaços, uma educação plural, híbrida e voltada à promoção das diferentes culturalidades³ ali presentes.

O território brasileiro apresenta uma relação fronteiriça com outros dez países. Destes, dois países, Argentina e Uruguai, possuem fronteira com o estado do Rio Grande do Sul, sendo responsáveis por, aproximadamente, dois mil quilômetros de linha de fronteira. Em meio a esta vasta linha de fronteira, destacamos a cidade de Santa do Livramento, que não apenas faz fronteira com a cidade uruguaia de Rivera, como também são consideradas cidades-gêmeas com fronteira seca. Consideramos cidades-gêmeas, conforme Portaria nº 125, de 21 de março de 2014, em seu artigo 1º:

[...] os municípios cortados pela linha de fronteira, seja essa seca ou fluvial, articulada ou não por obra de infraestrutura, que apresentem grande potencial de integração econômica e cultural, podendo ou não apresentar uma conurbação ou semi-conurbação com uma localidade do país vizinho, assim como manifestações “condensadas” dos problemas característicos da fronteira, que aí adquirem maior densidade, com efeitos diretos sobre o desenvolvimento regional e a cidadania. (BRASIL, 2014, p.45).

Como afirmado por Sturza (2010) anteriormente, os espaços enunciativos fronteiriços não são demarcados pelos meios legais. Nestes espaços, estar em território brasileiro não significa que a língua utilizada será o português, bem como a presença em solo uruguaio não corresponde ao uso ininterrupto do espanhol. A declaração da mesma autora de que a língua utilizada na região de fronteira é resultado de uma mistura, também destaca a necessidade da compreensão do papel da hibridização nas fronteiras, tanto por aqueles que vivem no local, como por aqueles que vão a estas localidades, seja em trânsito ou para estabelecer moradia. Irala & Antunes (2017) ainda informam que a fronteira Brasil-Uruguai possui traços peculiares que não permitem uma única designação de língua naquele ambiente. Segundo as autoras:

Dado o contexto histórico-social, a área de fronteira Brasil-Uruguai é rica em relações de diferentes naturezas, especialmente no que diz respeito às línguas. Por esse motivo, não é tão fácil marcar e designar as línguas, como é o caso das diversas possibilidades de designações para a Língua Portuguesa, a partir de diferentes concepções ou pontos de vista: língua materna, língua segunda, língua estrangeira, língua primeira, língua de herança, língua de fronteira, língua de berço, língua de imigração, língua

3 Neologismo discutido por Pessoa ao mencionar que “ao analisarmos [os] fenômenos culturais não estamos estudando simplesmente os aspectos superficiais das manifestações propriamente ditas, mas examinamos o que as tornam culturalmente significativas e devidamente abrangentes para as investigações dos Estudos Culturais, isto é, buscamos nelas não a sua literariedade ou sua literalidade, mas o que denominam os aqui de sua ‘culturalidade’, e a sua ‘culturaliedade’” (PESSOA, 2011, p. 128).

internacional, língua adicional, língua vizinha... Enfim, os sujeitos podem se identificar com uma, com duas, com três ou mesmo com nenhuma dessas designações, ou, ainda, com todas ao mesmo tempo, visto que são termos forjados no âmbito acadêmico e difundidos no âmbito escolar ou no senso comum, o que revela, de fato, um leque complexo de possibilidades de olhares teóricos, e, conseqüentemente, formas variadas de condução para o trabalho pedagógico” (IRALA; ANTUNES, 2017, p.208).

Tendo como base as discussões apresentadas até então, veremos, ao longo deste artigo, o local e os sujeitos da pesquisa, a utilização da metodologia indiciária, método utilizado ao longo do estudo, e as análises das enunciações dos alunos.

2. A COMPREENSÃO DO ESPAÇO BILÍNGUE

Inicialmente, buscamos, para ser o espaço desta pesquisa, um Instituto Federal, sito a uma região de fronteira do Rio Grande do Sul. Dos existentes, nos voltamos à instituição binacional que possuía mais tempo de legalidade. Encontramos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense (IFSUL)– Campus Santana do Livramento os requisitos básicos buscados para que esta pesquisa fosse realizada.

O Instituto elegido é fruto da experiência das escolas binacionais, presentes, dentre outros espaços, nas fronteiras entre Brasil e Uruguai, a partir da assinatura de um acordo, entre ambos países, com o intuito de gerar cursos de formação em áreas de interesse de ambos os governos, visando fomentar os potenciais da região fronteiriça (BRASIL, 2010b). O acordo estipula que em “[...] cada um dos cursos, os postulantes de cada Parte terão direito a cinquenta por cento (50%) do total de vagas. Caso uma das Partes não preencha a totalidade das vagas a ela destinada, deverá disponibilizá-las à outra Parte” (BRASIL, 2005, p.03).

O campus Santana do Livramento do IFSUL foi o espaço escolhido para a promoção da escola binacional piloto, no ano de 2010 Como afirma a notícia retirada do site do Ministério da Educação e Cultura (MEC), em junho de 2010:

No lado brasileiro, haverá duas turmas de 40 alunos do curso técnico em informática para internet. Do lado uruguaio, será oferecido o curso técnico em controle ambiental, sob a coordenação da Universidade do Trabalho do Uruguai (UTU), com 30 estudantes, inicialmente.

Em Santana do Livramento, o processo será coordenado pelo Instituto Federal Sul-Rio-Grandense. “Os cursos sempre levarão em conta os arranjos produtivos locais. As escolas, além de levar desenvolvimento às regiões de fronteira, vão aprofundar a integração entre as nações” (BRASIL, 2010a, p.01).

Verifica-se que os trâmites foram muito bem estipulados para o ingresso de alunos de ambas culturalidades locais. Contudo, ao analisarmos os procedimentos para a seleção de professores para o Instituto investigado, observamos

que não há nenhuma menção ao conhecimento da realidade local: uma escola binacional, em uma região fronteiriça, alicerçada em, pelo menos, três línguas – a espanhola, a portuguesa e a de fronteira. Além disso, o Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/96, estabelece que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996. p. 8).

Tendo como base o descrito apresentado da LDB, como é estipulado o processo de envolvimento com a realidade (características regionais e locais) e a cultura dos estudantes atendidos para aqueles que se propõem às vagas de professores na instituição?

Ao analisarmos editais de seleção de professores, como único ponto de relação intercultural Brasil-Uruguaí, encontramos a exigência de conhecimento da língua espanhola na prova teórica. Mas, diferente das relações de interculturalidade⁴ que a região promove - em função de seu fácil trânsito de pessoas entre os países, devido à existência da fronteira seca - a prova teórica não promove a interação dos candidatos a professores com a culturalidade local. A abordagem se dá no conhecimento de elementos basicamente gramaticais, como pode ser observado no extrato de um edital:

Espanhol básico: 1. Léxico: Falsos cognatos; 2. Artigos, artigos com preposição; 3. Possessivos; 4. Apócope; 5. Verbos: forma e uso; 6. Pronomes: Colocação pronominal e referentes; 7. Conectores; 8. Compreensão leitora; 9. Variação linguística; 10. Preconceito linguístico; 11. Uso de “vos”. (IFSul, 2014, p. 28).

Sendo necessário, fundamentalmente, conhecimentos gramaticais da língua espanhola, aquele que for selecionado para o campus Santana do Livramento não necessita possuir qualquer habilidade de expressão oral e compreensão auditiva – elementos necessários para que haja comunicação presencial na sala de aula.

O professor selecionado, levando os itens anteriores em conta, promoverá que tipo de interação com os alunos não brasileiros? Cria-se uma lacuna no processo de interação professor-aluno-professor decorrente da dificuldade expressa não somente pela língua espanhola, não dominante pelo professor, mas também pelo idioma de fronteira. Em relação à comunicação, Vieira (2016), afirma que:

4 A interculturalidade é compreendida não apenas como um espaço de encontros culturais, mas também como “sobreposições ou intersecções entre culturas, nas quais o que começa como uma mistura acaba se transformando na criação de algo novo e diferente” (BURKE, 2013, p.73).

A comunicação no ambiente escolar e na sala de aula é de fundamental importância para os processos formativos. A sala de aula ocupa um espaço importante no ambiente escolar. Nele são constituídas vivências, relações afetivas, emotivas, troca de experiências, culturas, enfim, um espaço de construção cognitiva e de interação. Em que tempo? Todo o tempo! As interações ocorrem sempre e configuram um espaço de troca entre professor e aluno em que todos os aspectos socioculturais, emocionais, valorativos que os constituem, são presentes, compondo os processos formativos (VIEIRA, 2016, p.26).

A não interação entre professor-aluno-professor no ambiente escolar promove a exclusão de alunos, transpondo-os da posição de protagonistas, para sujeitos inexistentes e, posteriormente, desistentes. Ainda que estes muitas vezes não desistam da escola, como sua presença é ignorada, inclusive pela falta de ocorrência e interação de sua língua nativa, o aluno pode se colocar em posição de *dedexistência*, ou seja, ainda que o espaço escolar reconheça a sua existência, sua desmotivação o coloca em posição de desistência.

Assim, visando demonstrar as *dexistências* ocorrentes no ambiente fronteiriço estudado, evidenciaremos, a seguir, a metodologia indiciária, base para a realização desta pesquisa.

METODOLOGIA DE ANÁLISE

Para a compreensão da problemática deste artigo e visando estabelecer as relações desejadas, optamos por utilizar o método indiciário como metodologia de trabalho. Este método é bastante utilizado em pesquisas de humanidades, tendo como principal expoente de sua conceituação e utilização o historiador italiano Carlo Ginzburg.

Ginzburg, ao invés de propor uma conceituação fechada, opera na construção de uma definição dialógica dos trabalhos que o remeteram ao método: o percurso do historiador de arte Giovanni Morelli, do escritor Arthur Conan Doyle, com suas obras em menção a Sherlock Holmes, e do período pré-psicanálise Freud.

Ao longo de seu livro *Mitos, emblemas e sinais* (2014), Ginzburg apresenta como Morelli, um historiador de arte do final do século XIX, se destacou entre os seus pares por sua especialidade em identificar falsificações em obras de grande valor. Enquanto todos os avaliadores da época buscavam os macro elementos das obras para apreciação da legitimidade das obras, Morelli buscava em micro indícios as marcas que designavam cada autor. Tendo como base as escritas de Morelli, Ginzburg afirmava que o historiador de arte “[...] não [deve] se basear, como normalmente se faz, em características mais vistosas [...] mais facilmente imitáveis dos quadros [...]” (2014, p. 144) e que para conhecer a veracidade de uma obra “[...] é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis, e

menos influenciados pelas características da escola a que o pintor pertencia [...]” (2014, p. 144). Estes micro detalhes são chamados por Morelli de *signos pictóricos*.

Ainda na mesma obra, Ginzburg afirma que “[...] o conhecedor de arte é comparável ao detetive que descobre o autor do crime (do quadro) baseado em indícios imperceptíveis para a maioria [...]” (2014, p. 145) das pessoas. A referência feita por Ginzburg não se dava ao acaso, mas sim a outra referência que ele já estudava: o escritor Arthur Conan Doyle. A base para a aproximação está no personagem Sherlock Holmes, um detetive que desvenda casos na Inglaterra, entre o fim do século XIX e início do século XX, através de indícios que busca nas cenas criminais. Desde o princípio do personagem, no livro *Um estudo em vermelho*, “o detetive desenvolve, a partir do que nomeia de *pistas*, condições para análise das evidências criminais, não com um olhar leigo na cena, mas sim nas minúcias elencadas ao longo do cenário, deixadas involuntariamente por seus agentes” (VIEIRA, 2016).

As buscas feitas nas cenas dos crimes, analisados por Holmes, transpassam o caráter psicológico dos criminosos, tal como faz a psicologia moderna. Tendo em Freud o seu principal expoente, a psicologia moderna estabelece relação nesta teia performativa do método indiciário, também com Morelli, que foi, inclusive citado por Freud, quando este aludiu a base de seus estudos psicológicos ao método analítico do historiador de arte. Freud afirmou que o método utilizado para as artes “está estreitamente aparentado à técnica da psicanálise médica. Esta também tem por hábito penetrar em coisas concretas e ocultas através de elementos pouco notados ou desapercibidos, dos detritos ou ‘refugos’ da nossa observação” (FREUD apud GINZBURG, 2014, p. 147). A asserção de Freud se concretiza na utilização da metodologia em suas abordagens psicológica, porém, denominando de sintomas, o que Morelli chamava de *signos pictóricos* nas artes e Holmes de indícios nas histórias criminais.

A promoção e aproximação dos estilos de análises de Morelli, Holmes – por Conan Doyle – e Freud culminam na “proposta de um método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores” (GINZBURG, 2014, p.149). Este método não se propõe a estipular uma rigorosidade de aplicação devido a seu caráter “ineliminável, [...] de formas de saber tendencialmente *mudas*⁵ – no sentido de que [...] suas regras não se prestam a ser formalizadas” (GINZBURG, 2014, p. 179).

Para a utilização do método indiciário como metodologia de pesquisa, buscamos empregar instrumentos de análises que nos permitissem observar não apenas as pistas amplas, mas, também, as que se encontravam mais entranhadas, em posições mais pormenorizadas. Para tanto, se fez valer de um questionário, com questões abertas e fechadas, e da prática das micro histórias. O termo micro

5 Grifo do autor.

história possui relação direta como conceito de micro análise, ou seja, a análise de algo centrado, de maneira mais focada, abstraindo as ideias do macro e observando o micro.

As micro histórias foram discutidas por Ginzburg (1994) exaltando a sua utilidade na análise das obras literárias de Raymond Queneau:

Um significado ainda impreciso: a história de uma palavra, como é natural, determina somente uma parte dos usos possíveis que dela se façam. Uma mostra indireta disso nos é oferecido na “Palestra de Zaharoff” que, em 1976, Richard Cobb dedicou a Raymond Queneau: um tipo de manifesto historiográfico que não coincide com nenhuma das tendências discutidas até agora. Cobb partia da irônica simpatia de Queneau por personagens tímidos, modestos, provincianos em seus romances; se apropriava de suas palavras para contrapor os feitos anedóticos (os únicos interessantes) aos da política; e incluía, assumindo como lema próprio, a súplica lançada por Zazie em relação a Napoleão. Definitivamente, uma exaltação da historiografia menor (Cobb não utiliza o termo “micro história”) frente a uma historiografia baseada nos grandes e poderosos. (GINZBURG, 1994, p. 20).
[Tradução nossa]

Conhecendo a metodologia empregada e o local da pesquisa, atentemos aos sujeitos que deram voz a este estudo.

OS SUJEITOS E A PRODUÇÃO DE ENUNCIADOS

Optamos por uma turma de formandos do curso de eletroeletrônica, da modalidade integrada, do IFSUL -Campus Santana do Livramento como sujeitos da pesquisa. A escolha de tais alunos se deu por conta de serem a primeira turma de formandos à época no campus e por ser a turma com maior índice de desistência das que estavam em fim de curso.

O grupo de alunos que iniciou o curso possuía trinta e dois alunos, sendo dezesseis alunos brasileiros e dezesseis uruguaios. Contudo, no momento de nossa pesquisa, o grupo contava com apenas um aluno uruguaio e dezesseis brasileiros. Ao conhecer a realidade dos números de alunos presentes, a emergência de conhecer os motivos que fizeram com que apenas um aluno uruguaio se fizesse presente surgiu.

Após serem apresentados ao pesquisador, os alunos foram levados para uma sala, sem acompanhamento de membros do campus, com computadores em quantia representativa para que cada aluno ficasse com uma das máquinas. Foi feita uma conversa prévia com os mesmos e, logo, se propôs ao grupo a escrita individual de sua micro história. As micro histórias foram enviadas por e-mail, não havendo contato de nenhuma micro história entre os alunos. Apenas um dos alunos não quis realizar a atividade.

A seguir, os alunos foram convidados a responder um questionário, também de maneira *online*. O questionário, de perguntas abertas e fechadas, foi respondido por todos os participantes e, ao fim, foi feita uma conversa de encerramento sobre a atividade. A escolha do meio *online*, bem como do envio da micro história por e-mail, ocorreu por o computador ser um artefato bastante presente na vida dos jovens e de grande presença no dia a dia destes, além de ser um espaço individualizante.

Após a aplicação dos instrumentos de coleta, os dados foram analisados e, a partir de um enfoque no método indiciário, buscou-se pistas que refletissem alguns pontos importantes, dentre eles o que levou à desistência dos demais alunos e/ou o que fez com que o aluno uruguaio ainda se mantivesse no curso. Observemos, a seguir, as análises dos enunciados, tendo como base excertos das micro histórias e dos questionários.

ENUNCIÇÕES E INDÍCIOS

Ao analisarmos as micro histórias dos alunos, nota-se que o aluno uruguaio não se sentia muito à vontade – pelo menos naquele momento – para falar de si. Sua micro história foi bastante sucinta e superficial, como pode ser observada a seguir:

ALUN@ A10: “Hola, Mi nombre es A10 soy uruguayo tengo 19 años, vivo en el departamento de Rivera, en la ciudad de Minas de Corrales empezé a estudiar en el IFSUL en el año 2014 soy del curso integrado de Electroelectronica, me gusta el IFSUL y es importante para mi futuro, mi objetivo luego de formarme técnico es llegar a ser ingeniero en el ramo de la Electrónica y creo que basicamente eso es lo basico de mi vida para empezar”.

Contudo, quando observado seu questionário, que foi feito alguns minutos após a realização da micro história, o aluno demonstrou-se um pouco mais à vontade, deixando algumas pistas de sua trajetória e da instituição.

A10, bem como os demais alunos, mencionam que uruguaios e brasileiros são tratados em caráter de igualdade e que os professores buscam ser acessíveis e compreensíveis com todos. Porém, quando questionados se, como alunos, se enxergavam pertencentes ao lugar onde viviam, A10, após escolher a opção “às vezes”, enuncia que tal feito não ocorria na totalidade, demarcado pela enunciação:

ALUN@ A10: “Solo por la distancia de los alumnos Uruguayos y Brasileños”.

A enunciação de A10 evidencia que a igualdade mencionada anteriormente deixa de existir quando está relacionada às culturalidades brasileira e uruguaia por parte dos alunos, ainda que a maioria dos alunos tenha dito anteriormente que todos eram tratados igualmente.

Observa-se também que, em outro momento do questionário, ao serem perguntados sobre como é a relação entre os colegas, a maioria das respostas escolhidas foram “ótima” e “boa”. Mas, ao serem questionados sobre quais foram

as maiores dificuldades vivenciadas no Instituto em relação a algum(ns) colega(s), a maioria das respostas tangenciaram a falta de respeito e de integração. Os motivos para tanto, segundo os alunos, foram a imaturidade e a própria falta de respeito com os demais colegas.

Ainda que muitos dos alunos tenham demonstrado que as faltas de respeito tenham ocorrido apenas no começo do curso e agora estão sanadas, ao imprimirmos um olhar indiciário, inferimos que a falta de respeito ocorria pela presença de mais pessoas de culturalidades diferentes. Como agora restam muito mais alunos brasileiros do que uruguaios, os problemas se veem sanados.

Outro ponto de grande relevância para a construção deste trabalho é o papel das diferentes línguas presentes no Instituto quando coligado ao ambiente fronteiriço que está: a língua portuguesa, a língua espanhola e a língua de fronteira. Como afirma Vieira (2016):

Ao vivenciarmos um espaço de fronteira binacional, buscamos compreender a existência de, pelo menos, três experiências linguísticas distintas: a língua de cada um dos países e mais uma língua, resultante do choque linguístico-cultural. Contudo, resistir à existência de qualquer uma dessas experiências transpõe os usuários da experiência excluída a um ambiente de supressão (VIEIRA, 2016, p.77).

Em algumas das micro histórias vemos a presença multicultural fronteiriça bastante evidente na vida cotidiana, como afirmam alun@ A13 e alun@A14:

ALUN@ A13: “[...] aqui como é fronteira falamos muito o “Portunhol” acho incrível também, no nosso dia a dia falamos um pouco em espanhol e daqui a pouco já mudamos para português, é automático”.

ALUN@ A14: “[...] como a cidade faz fronteira diretamente com o Uruguai e o convívio com a língua espanhola se torna uma coisa natural”.

Contudo, ao analisarmos os questionários observamos que a vida no Instituto não perfaz a vida do dia a dia. Há uma supressão da língua espanhola com o grupo de alunos formandos do curso de eletroeletrônica, apesar da presença de um nativo desta língua.

Ao serem questionados sobre em que língua eram ministradas as aulas, os alunos responderam em grande maioria que as aulas ocorriam “Parte em português e parte em espanhol”. No decorrer da questão era solicitado que fosse marcado – por aqueles que responderam que ambas eram presentes – qual a frequência do aparecimento das línguas portuguesa e espanhola nas aulas, através de quatro opções: sempre; com frequência; em disciplinas isoladas; outros (podendo ainda complementar com a informação que desejassem). A opção “em disciplinas isoladas” e “outros” foram as mais presentes, acompanhadas de enunciações sobre a disciplina de Língua Portuguesa, Espanhola e Literatura

(LPEL). Esta disciplina é ministrada simultaneamente pelos professores de espanhol e português, fazendo uso de ambas as línguas no mesmo contexto.

Partindo das pistas enunciadas ao longo dos questionários, pode-se inferir que, diferente das aulas de LPEL, nas demais disciplinas os professores não utilizam outra forma de comunicação que não a feita em língua portuguesa como idioma de referência na sala de aula, mesmo existindo um aluno falante nativo do espanhol e estando em uma região de fronteira, o que favoreceria a inserção da língua de fronteira.

A não utilização da língua espanhola é sentida pelos alunos. Além disso, estes ainda enunciam que a falta de nativos do idioma faça com que o mesmo não exista no espaço institucional, ou seja, a falta de alunos e professores identificados culturalmente com idioma espanhol faz com que a variante *dexista*.

Observemos a seguir, algumas das enunciações promovidas pelos alunos, ainda referente à questão anteriormente apresentada, no espaço designado para complementar a resposta por escrito:

ALUN@ A: “*Por pena, poucas vezes. Faltam professores Uruguaios*”.

ALUN@ B: “*Em fase de adaptação*”.

ALUN@ C: “*A veces en la disciplina de Portugues y Español solamente*”.

Em nenhum momento os alunos enunciam a necessidade de que todos os professores deveriam se aproximar da realidade linguístico cultural da região, fazendo uso horas do português, horas do espanhol e horas do terceiro idioma – a língua da fronteira. Todavia, Alun@ A menciona que faltam professores uruguaios para que o idioma esteja mais presente nas aulas.

Alun@ A não imagina que seu pensamento poderia ser um facilitador para que a língua espanhola existisse efetivamente nas aulas do grupo analisado. O pensamento de Alun@ A se justifica no artigo IX do Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Oriental do Uruguai para a Criação de Escolas e/ou Institutos Binacionais Fronteiriços Profissionais e/ou Técnicos e para o Credenciamento de Cursos Técnicos Binacionais Fronteiriços, onde é citado que “[...] os cursos serão ministrados na língua materna dos professores” (BRASIL, 2005, p. 01). Pondo em cheque que todos os professores do campus analisado são brasileiros, das mais diferentes partes do Brasil, a utilização prática do artigo IX, evidenciado anteriormente, faz com que a língua portuguesa *exista*; por não serem de origem hispânica, a língua espanhola *dexiste*; a não necessidade de conhecimento da língua espanhola ou da língua fronteiriça local faz com que o terceiro idioma também *dexista*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho evidenciou a necessidade de promoção das línguas que fazem parte do contexto fronteiriço por parte dos espaços de formação, principalmente aqueles que se considerem binacionais. Pode-se observar que não basta apenas afirmar que o feito de existir pessoas de ambas nacionalidades demonstre a binacionalidade da instituição, mas sim, fazer com que todos os indivíduos e culturalidades possam se colocar como sujeitos ativos das ações.

No grupo de sujeitos desta pesquisa – formandos do curso de eletroeletrônica – problematizamos a falta de alunos uruguaios no final do curso de formação. Por nossa visão indiciária, atentamos que muitos dos problemas que fazem com que os alunos da nacionalidade uruguaia não se façam presentes no período de conclusão do curso estejam ligados a aspectos da linguagem. Ainda que o Instituto analisado seja considerado binacional, acordado pelos responsáveis legais de ambas nacionalidades, ocorre a presença maciça da língua portuguesa na sala de aula e atividades em geral. Até o momento da pesquisa, a língua espanhola e a língua de fronteira se fizeram presentes apenas nas aulas de LPEL, ficando a oferta das línguas em questão às demais disciplinas em ações pontuais.

A falta de representatividade das línguas espanhola e fronteiriça são sentidas pelos alunos, que, ao longo de suas respostas nos questionários, enunciam que há ausência de professores uruguaios e que a instituição tenta se adaptar ao idioma, ainda que a disciplina de LPEL seja o principal canal para isso. A vivência dos alunos com a língua de fronteira é relatada nas enunciações, trazendo à tona que estes compreendem a existência e necessidade da manutenção desta língua. Pode-se inferir que a utilização da língua de fronteira no ambiente institucional binacional não prejudicaria a compreensão dos alunos, podendo, inclusive, facilitar a aproximação entre os sujeitos de diferentes culturalidades.

Estudos como este são partes importantes na construção do espaço fronteiriço e na formação dos ambientes educacionais binacionais. Deve-se buscar a compreensão da fronteira como zona híbrida e da(s) língua(s) ali usada(s) como interface do contato entre os idiomas existentes, para que em futuras seleções de professores e futuros acordos internacionais a *dexistência* linguística diminua.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Oriental do Uruguai para a Criação de Escolas e/ou Institutos Binacionais Fronteiriços Profissionais e/ou Técnicos e para o Credenciamento de Cursos Técnicos Binacionais Fronteiriços. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-018/2015/Decreto/D8455.htm>. Acesso em: 30 set. 2023.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação Superior. Escolas de fronteira começam a funcionar no segundo semestre. 2010a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/209-564834057/15603-escolas-de-fronteira-comecam-a-funcionar-no-segundo-semester>>. Acesso em: 01out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Institutos Federais. Fronteira Brasil-Uruguai tem cursos técnicos binacionais. 2010b Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/?view=209:noticias&id=15968:fronteira-brasil-uruguai-tem-cursos-tecnicos-binacionais>> Acesso em: 01out. 2023.

BRASIL. Portaria N°125, de 21 de março de 2014. Lex: Estabelece o conceito de cidades-gêmeas. 2014. Disponível em:< http://www.lex.com.br/legis_25369237_PORTARIA_N_125_DE_21_DE_MARCO_DE_2014.aspx>. Acesso em: 01out. 2023.

Burke, Peter. Hibridismo cultural. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2013, 116p.

FOUCHER, M. Obsessão por fronteiras. São Paulo: Radical Livros, 2009.

GINZBURG, C. Microhistoria: dos o tres cosas que sé de ella. In: Manuscris. N°12. Editora Gener: 1994.

GINZBURG, C. Mitos, emblemas, sinais: morfología e história. Trad, de Frederico Carotti. São Paulo: Cia. das Letras. 2014.

IFSUL. Edital n° 067/2014. Concurso público de provas e títulos. 2014. Disponível em: <http://concursos.ifsul.edu.br/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=3120&Itemid=7>. Acesso em: 01out. 2023.

IRALA, Valesca Brasil. ANTUNES, Bruna. Um olhar para o ensino da Língua Portuguesa na fronteira Brasil/Uruguai em um contexto escolar multilíngue. In: Revista Língua & Literatura. V. 19, n°34, p.207-228, jul-dez, 2017.

PESSOA, M. Estudos culturais: a culturalidade e a culturalariedade. In: Todas as Musas. Ano 03, n°01. Jul-Dez 2011.

STURZA, Eliana Rosa. Espaço de enunciação fronteiriço e processos identitários. In: Pro-Posições, Campinas, v. 21, n. 3 (63), p. 83-96, set./dez. 2010.

STURZA, Eliana Rosa. Línguas de fronteira e política de línguas: uma história das idéias linguísticas. 159f. 2006. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

VIEIRA, M. F. Pistas indiciárias: influências (não)recíprocas nas enunciações de alunos e professores em um ambiente educacional binacional. 123f. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - InstitutoFederaldeEducação,CiênciaeTecnologiaSul-rio-grandense– Campus Pelotas, Pelotas, 2016.

A (DES) APARIÇÃO DA EDUCAÇÃO SEXUAL NA BNCC: NOTAS SOBRE A GOVERNAMENTALIZAÇÃO E A SOCIEDADE INGOVERNÁVEL

Éderson Luís Silveira¹

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver” (BRASIL, 2017, p. 6). Tal documento traça diretrizes que refletem diretamente no âmbito da elaboração dos currículos escolares nacionais. O presente texto busca tecer problematizações acerca da presença e da ausência de questões sobre gênero e orientação sexual na BNCC a partir da análise da primeira e da última versão do referido documento². Para isso, foram considerados excertos enunciativos do referido documento, que contém diretrizes para o ensino no âmbito da educação básica do Brasil. O objetivo é investigar de que modo as diretrizes oficiais para a educação brasileira constroem formas de categorizar o mundo, de modo a apaziguar ânimos de sujeitos e discursos fundamentalistas, invisibilizando determinadas questões no ensino.

Diante disso, este texto busca refletir acerca de como a inclusão/exclusão de determinados discursos no âmbito educacional pode permitir-nos a reflexão sobre modos de governar a população e, também, como a recusa de alguns termos leva-nos a problematizar a existência de uma sociedade ingovernável. A base que inspira essas discussões é duplamente composta: considera-se um artigo publicado em 2011 por Alfredo Veiga-Neto e Maura Corcini Lopes e, também, um livro publicado em 2018 na França e em 2020 no Brasil, de autoria do francês Grégoire Chamayou.

1 Professor Adjunto Efetivo da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS/PR). Doutor e Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: ediliteratus@gmail.com.

2 O documento teve três versões antes da versão final. Esta pesquisa se volta para a primeira e para a última versão, por compreender que houve uma mudança drástica entre a versão inicial e a veiculação oficial do documento em sua última versão (. Ademais, devido à delimitação de espaço para a apresentação deste estudo, tal argumento também justifica a presente escolha).

DESENVOLVIMENTO

Primeiramente, é importante destacar que a educação sexual chegou a ser implementada na BNCC em suas versões preliminares. Posteriormente, a pressão de grupos fundamentalistas levou à exclusão dos conceitos de gênero e de orientação sexual, que deixaram de fazer parte do documento e não tiveram aparição em sua versão final. Nesse sentido, pensar na inclusão e na exclusão de tais termos implica na (re) produção de formas de categorizar o mundo à nossa volta, de modo a reiterar o universo das práticas, que pode ser inclusivo ou excludente para determinados sujeitos.

Em 2011, Alfredo Veiga-Neto e Maura Corcini Lopes haviam destacado de que forma a inserção de discursos sobre inclusão no meio educacional refletiam em modos de exercer uma espécie de governamentalização sobre os indivíduos. Para tais autores, trata-se da produção de técnicas de governamentalidade da população, que resulta na produção de subjetividades. Sob essa perspectiva, inclusão e exclusão não podem ser pensadas como instâncias separadas, mas como partes de uma mesma forma de governamentalidade.

Tal viés é interessante, no sentido em que nos alerta para o fato de que, ao buscar “defender a sociedade” (FOUCAULT, 2010), o governo de determinado lugar pode optar por desassistir um amplo contingente de sujeitos. Desse modo, incluir é percebido como benéfico contanto que não cause estranhamento em relação ao status quo vigente, e que mantenha hierarquizações acomodadas a nível social e cultural. Do contrário, a inclusão dá lugar à exclusão. Nesse sentido, ao invés de serem pensadas como excludentes, tais expressões fazem parte de um mesmo universo de práticas políticas, voltadas para a assistência de determinados sujeitos (a “maioria”), voltando-se, concomitantemente, para a desassistência de outros sujeitos (a “minoria”).

Isso ocorre porque medidas antidemocráticas são tomadas em meio a regimes considerados democráticos (SILVEIRA, 2018). Significa que dispositivos, normas, regulações e práticas típicas de Estados autoritários também emergem no âmbito do Estado Democrático. Por conseguinte, o desmantelamento de direitos fundamentais conquistados e a invisibilização de sujeitos subalternos são gestos autoritários que vêm sendo efetuados no decorrer da história brasileira em meio, também, a regimes democráticos.

Vale destacar, então, que estamos em meio à descontinuidade histórica porque, em meio ao exercício do autoritarismo, defende-se, ainda, a existência do Estado Democrático de Direito já que há resquícios de sua permanência, mesmo que, em algumas instâncias, opere timidamente sobre a vida dos indivíduos da população. Assim, a permanência de algumas instituições e práticas democráticas pode promover uma ilusão de docilização sobre aqueles que

acreditam na predominância do Estado Democrático de Direito.

Essa abordagem requer que se recaia a atenção sobre o funcionamento do sistema capitalista hodierno, no qual direitos e garantias fundamentais estão sendo desmantelados a partir de um modo específico de governar a população. Casara (2018; 2020) chegou a chamar de pós-democracia³ o ambiente no qual a democracia se alia ao neoliberalismo, regida pela lógica da mercadoria, onde até mesmo todo tipo de valores passaram a ser relativizáveis, tornando-se negociáveis, disponíveis para gozo e uso coletivo, no âmbito de um mercado de grandes proporções instaurado sob o contexto de uma democracia de fachada. Para Casara (2020), se o liberalismo clássico buscava limitar o poder dos reis, o neoliberalismo busca acabar com os limites ao poder econômico.

Numa perspectiva similar, Grégoire Chamayou (2020) chama atenção para o fato de que o neoliberalismo foi historicamente marcado pelo assombro de uma sociedade ingovernável: para impedir avanços sociais e maximizar os lucros, a visão neoliberal se alia a uma necessidade de instauração de um movimento de despolitização da sociedade. Dessa forma, o mercado se torna o eixo regulador de condutas; então, bens, princípios, regras e até mesmo pessoas são mensurados como se fossem mercadorias a partir de seu valor de uso e de troca. O resultado: há cada vez mais uma “desumanização inerente à lógica do capital, que se fundamenta na competição, no individualismo e na busca do lucro sem limites” (CASARA, 2020, p. 25).

Diante disso, no contexto que está sendo discutido neste trabalho, pode ser mencionado que Salomão Ximenes, professor de Direito e Política da Universidade Federal do ABC (UFABC) chegou a mencionar, em uma entrevista para a FIOCRUZ, em 2017, acerca da obscuridade com que se efetivou a versão final da BNCC, o seguinte:

3 “No Estado pós-democrático, a democracia subsiste apenas sob o ponto de vista formal, como um simulacro ou um totem que faz lembrar conquistas civilizatórias que já existiram, mas que hoje não passam de lembranças que confortam. Por ‘pós-democrático’, entende-se um estado sem limites rígidos ao exercício do poder, isso em um momento em que o poder econômico e o poder político se aproximam, e quase voltam a se identificar, sem pudor” (CASARA, 2020, p. 18-19). Assim, para Casara (2018; 2020), o poder político condiciona o direito. Isso porque o poder político estabelece o direito e condiciona o funcionamento concreto do Estado. Para o autor, no decorrer da história da humanidade não foram poucas as vezes nas quais a legalidade esteve (quase) sempre a serviço do poder e sua função se limitou a legitimar a “lei do mais forte” (Cf. Casara, 2020).

O Conselho teve uma posição excessivamente subserviente e cartorial em relação à agenda imposta pelo Ministério da Educação, enquanto representante dos movimentos empresariais, reacionários e religiosos. Seria obrigação tanto do CNE quanto do MEC divulgar com antecedência suficiente e possibilitar a rediscussão sobre as alterações em relação à 3ª versão da Base, até porque o Ministério da Educação tem se valido da justificativa de que o processo contou com ampla participação social, consulta e audiência públicas. Tudo isso é invalidado no momento em que o Ministério, a despeito de toda essa alegada participação, de uma forma secreta e obscura, altera a 3ª versão da BNCC que já estava em discussão. Isso é inadequado do ponto de vista do dever de publicidade do Ministério da Educação e igualmente inadequado é o fato de o Conselho Nacional de Educação aceitar esse tipo de posicionamento. O CNE poderia, ao receber a 3ª versão alterada e secreta do documento, publicar a nova versão, dar tempo para o debate, no mínimo com uma audiência pública para ouvir todos os atores e não apenas o lobby empresarial e religioso. Ou seja, incluí-la com transparência na pauta de discussão pública antes de abrir o processo de votação no Pleno do CNE. Isso não aconteceu por um motivo: convergência de interesses escusos. **E um dos interesses é excluir da Base as discussões de gênero e sexualidade, assim como já haviam feito em relação à temática racial.** Essa agenda de censura tem se disseminado no país de forma preocupante. **Querem eliminar a liberdade de cátedra e o pluralismo, atacando diretamente docentes, escolas e universidades, mas também censurando planos de educação e, agora, a BNCC.** No fundo, estão as formas de reproduzir determinados padrões de privilégio por meio da educação e, conseqüentemente, desviar o foco dos principais problemas da educação brasileira, tentando nos fazer acreditar que o principal problema é a discussão de gênero e sexualidade nas escolas (FIOCRUZ, 2017, s. p., grifo meu).

Nesse sentido, no que diz respeito à BNCC, autores como Freitas (2014) alertaram para a participação de empresários nas formulações do documento, o que permite problematizar existência de um viés economicista da educação nacional. A essa altura, portanto, para questionar as controvérsias que emergem entre os âmbitos públicos e privados é um pulo. Não é à toa que Andrade e Borba (2018, p. 126) consideram a BNCC “um dispositivo do processo histórico que visa conformar e formatar instituições, docentes e discentes”

Nesse ínterim, Chamayou problematiza a existência daquilo que ele chama de sociedade ingovernável. Isso porque, quando a resposta à ascensão desenfreada do capitalismo é a insubmissão social, para que se possa maximizar lucros e impedir avanços sociais, o autoritarismo se expande em escala mundial, para estimular que haja uma “despolitização da sociedade”. Tal despolitização vai sendo desenvolvida por meio das artes de governar empregada sobre os cidadãos, de modo a conter o avanço das revoltas populares e exercer a coerção sobre os indivíduos ingovernáveis.

Vejam como isso se dá na prática. Abaixo, são apresentados dois

quadros: o quadro 1 apresenta dados referentes à primeira versão da BNCC e o quadro 2 apresenta dados referentes à última versão homologada.

Quadro 1 – Aparição dos termos gênero e sexualidade na primeira versão da BNCC

Componente curricular Etapa / ano	Localização	Menções relativas aos termos gênero e/ ou sexualidade
Educação Infantil	Princípios orientadores	[...] Em função disso, o foco do trabalho pedagógico deve incluir a formação pela criança de uma visão plural de mundo e de um olhar que respeite as diversidades culturais, étnico-raciais, de gênero, de classe social das pessoas , apoiando as peculiaridades das crianças com deficiência, com altas habilidades/superdotação e com transtornos de desenvolvimento (BRASIL, 2015, p. 19).
Arte	Objetivos de aprendizagem do componente curricular	Conhecer, fruir e analisar criticamente diferentes práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social e em diferentes sociedades, em distintos tempos e espaços, respeitando as diferenças de etnia, gênero, sexualidade e demais diversidades (BRASIL, 2015, p.86).
Educação Física 1º, 2º e 3º anos Ensino Fundamental	Objetivos de aprendizagem do componente curricular	Realizar brincadeiras e jogos presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo as diferenças de gênero , étnico-raciais, religiosas, de classe social e de aparência e/ou desempenho corporal. Realizar rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e danças presentes na cultura comunitária a partir de princípios da justiça, equidade e solidariedade, com ênfase para as relações igualitárias e de gênero (BRASIL, 2015, p. 101).
Educação Física 4º e 5º anos do Ensino Fundamental	Objetivos de aprendizagem do componente curricular	Contribuir de maneira solidária, na resolução coletiva das problemáticas vividas nas brincadeiras e jogos, reconhecendo as diferenças de gênero , etnia, religião, classe social, aparência e desempenho corporal, com base nos princípios de justiça, equidade e solidariedade (BRASIL, 2015, p. 102). Identificar e analisar situações nas quais se evidenciam ações discriminatórias de qualquer natureza, tais como de gênero , de classe social, de origem étnico-racial, de cunho religioso e de aparência corporal nas danças pertencentes à cultura, região e do estado (BRASIL, 2015, p. 103).
Educação Física 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio	Objetivos de aprendizagem do componente curricular	Envolver-se e cooperar na produção de contextos de prática esportiva balizados por princípios de equidade e solidariedade , procurando oportunizar a participação e fruição de todos, independentemente do nível de desempenho, gênero ou qualquer outra característica (BRASIL, 2015, p. 111).

Ciências 9º ano Ensino Fundamental	Unidades de conhecimento e objetivos de aprendizagem	Compreender as mudanças físicas, fisiológicas e comportamentais ocorridas no processo de puberdade. Exemplo: Reconhecer mudanças no organismo que ocorrem com a adolescência; reconhecer responsabilidades decorrentes de tais mudanças, relacionadas a comportamentos sociais e à sexualidade (BRASIL, 2015, p. 182).
Biologia	Fundamentos do componente no Ensino Médio	[...] Pode-se dizer que o jovem não pode prescindir do conhecimento conceitual em Biologia para estar bem informado, se posicionar e tomar decisões acerca de uma série de questões do mundo contemporâneo, que envolvem temas diversos, como: identidade étnico-racial e racismo; gênero, sexualidade, orientação sexual e homofobia; gravidez e aborto; (BRASIL, 2015, p. 187).
Biologia 2º ano Ensino Médio	Unidades de conhecimento e objetivos de aprendizagem	Compreender que o fenótipo resulta de complexas relações entre processos genéticos, epigenéticos e ambientais [...] A partir desse ponto poderão ser discutidas questões sobre características humanas, tais como, as diferentes explicações para homossexualidade; ou os resultados de experimentos com gêmeos idênticos que se desenvolveram em ambientes culturais e sociais distintos (BRASIL, 2015, p. 200).
Sociologia 2º ano Ensino Médio	Objetivos de aprendizagem	Compreender a perspectiva socioantropológica sobre sexo, sexualidade e gênero (BRASIL, 2015, p. 300).

Fonte: Extraído de Vicente (2023)

Quadro 2 – Aparição dos termos gênero e sexualidade na versão final da BNCC

Componente curricular Etapa / ano	Localização	Menções relativas aos termos gênero e/ ou sexualidade
Ciências Ensino Fundamental 8º ano	Habilidades	Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética) (BRASIL, 2017, p. 349).

Fonte: Extraído de Vicente (2023)

De início pode-se notar uma diferença fundamental: o número de ocorrência dos termos gênero e sexualidade na primeira versão é de nove, referente a nove componentes curriculares, em abordagens diversas e localizadas em lugares distintos do documento. Já na versão final homologada, tal aparição restringiu-se a apenas uma ocorrência, associada ao termo “habilidades”. É preciso situar, de antemão, que a expressão “habilidades”, na prática, pode fazer alusão a um efeito de sentido associado a uma educação mecanicista e automática, na qual conteúdos são decorados pelos “mais hábeis”. Nessa última versão, no excerto em que a palavra sexualidade aparece, não se fala em socialização de sujeitos, só se fala em apropriação de conteúdos: o foco se dá na assimilação de

“argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana”. Entretanto, se parece promover uma abertura, tal afirmação está longe de tocar nas questões de discriminação social e de gênero, por exemplo, já que o que importa, nessa lógica, é “selecionar” argumentos pré-estabelecidos.

Ademais, entre a vivência e o desenvolvimento de habilidades, que se pauta na assimilação de conceitos, há um hiato. Então, é preciso problematizar porque foram excluídas as partes em que se mencionava a necessidade de haver justiça, equidade, cooperação, participação e fruição de todos, identificação e análise de situações nas quais se evidenciam ações discriminatórias, por exemplo. Trata-se de ações que se voltam para o universo das práticas, e que poderiam refletir, a longo prazo, em comportamentos que não fossem discriminatórios. Restou, no entanto, a assimilação de conceitos, associada ao desenvolvimento de habilidades.

Entretanto, tais habilidades não são sociais, afetivas, mas puramente automatizadas: é preciso distinguir as “múltiplas dimensões da sexualidade humana”, da mesma forma como se diseca o corpo de uma rã e se localiza as partes desta em uma aula de anatomia de anfíbios, como se houvesse uma coisificação do ser humano, catalogado conforme teorias e não a partir da vivência entre os semelhantes (e com aqueles que são diferentes também). Na prática, a retirada dos termos orientação sexual e gênero da BNCC pode influenciar a atuação docente, no que diz respeito ao exercício da Educação Sexual nas escolas, o que pode fazer com que esta se reduza a um ensino mecânico e automatizado, sem se referir ao universo real das práticas de discriminação e de exclusão a que são sujeitos inúmeros indivíduos cotidianamente.

É preciso voltar-se, então, aos dados do mundo real: No Brasil, só em 2022, foram registradas 273 mortes violentas de pessoas LGBTI+⁴. Dessas, 228 foram assassinatos, correspondendo a 83,52% dos casos. Além disso, alguns destaques apresentados são: 159 travestis e mulheres trans foram mortas; 97 gays foram mortos; 91 vítimas eram pretas e pardas e 94 vítimas eram brancas; 91 vítimas tinham entre 20 e 29 anos; 74 mortes ocorreram via utilização de arma de fogo; 48 mortes ocorreram por esfaqueamento; 130 mortes ocorreram no período noturno; houve 18 suicídios de pessoas trans, na região Nordeste houve 118 mortes e na região Sudeste houve 71 mortes. Os dados foram divulgados em maio de 2023, em um Relatório⁵ produzido pela ONG Observatório de Mortes e Violências LGBTI+, que foi fundada em janeiro de 2020 por Alexandre Bogas, Diretor Executivo da Acontece – Arte e Política LGBTI+ e pelo Grupo Gay da Bahia (GGB).

4 A expressão, utilizada no documento oficial, refere-se a lésbicas, gays, bissexuais, travestis, mulheres e homens trans, pessoas transmasculinas, não binárias e demais dissidências sexuais e de gênero.

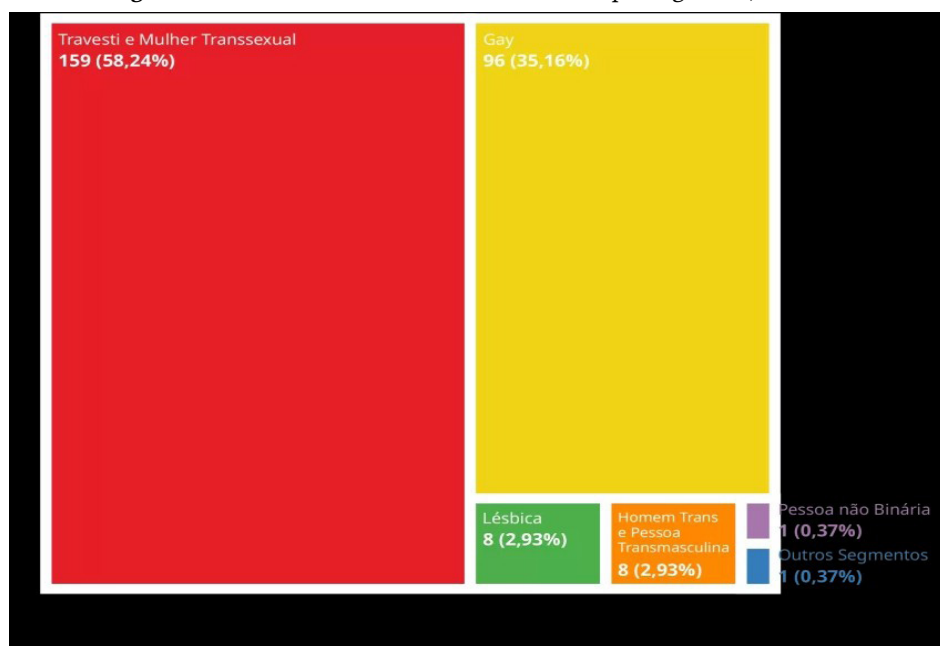
5 Disponível em: <https://observatoriomorteseviolencliaslgbtibrasil.org/dossie/mortes-lgbt-2022/>

No que diz respeito à violência e sua relação com as dissidências sexuais e de gênero, esse comportamento não é distribuído de modo “equânime” ou “igualitário”: há indivíduos que sofrem com mais frequência que outros. Isso quer dizer que falar sobre gênero e orientação na escola via educação sexual é uma urgência, pois a educação, segundo Foucault (2009), é uma forma de se apropriar de discursos, mas também de transformar discursos e práticas.

Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação **é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos**, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (FOUCAULT, 1996, p. 44-45).

Nesse ínterim, pode-se notar abaixo, na figura 1, produzida pela ONG mencionada anteriormente, que há uma disparidade entre os sujeitos cuja existência é ameaçada simplesmente por serem quem são.

Figura 1 – Número de mortes LGBTI+ no Brasil por segmento, em 2022



Fonte: Observatório de Mortes e Violências contra LGBTI+ no Brasil (2022).

É importante ilustrar tais dados, conforme efetuado acima, porque quando, na primeira versão da BNCC, é mencionada a necessidade de estabelecimento de uma **“visão plural de mundo e de um olhar que respeite as**

diversidades culturais, étnico-raciais, de gênero, de classe social das pessoas” lá na Educação Infantil, é justamente para coibir a reprodução de comportamentos nocivos que futuramente podem levar à morte de pessoas LGBTI+ que tal ação é necessária.

É preciso, nesse sentido, segundo Furlani (2016) que haja uma proposta de respeito às diferenças no currículo brasileiro, pensando nas implicações de tal ponderação teórico-prática. Assim, tais reflexões se voltam contra o pensamento simplificado de que educação sexual na escola deve restringir-se aos estudos do campo da Biologia, reduzindo-se ao conhecimento acerca do corpo e do sexo seguro, ou sobre virgindade, aparelho reprodutor masculino e feminino, etc. Também é importante mencionar que a simples alusão aos termos “**sociocultural, afetiva e ética**”, quando associados a um conjunto de habilidades a serem assimiladas para que argumentos sejam selecionados em atividades escolares não faz com que a proposta educacional contida no documento seja transformadora ou emancipadora.

Ademais, quando, no componente curricular Arte, se fala em respeitar “**as diferenças de etnia, gênero, sexualidade e demais diversidades**” e, mais adiante, em “**reconhecer as diferenças de gênero**” do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, no que diz respeito ao componente curricular de Educação Física, não se trata apenas de assimilar distinções entre indivíduos e suas sexualidades. Isso porque, diferente da última versão homologada da BNCC, na qual se privilegia o desenvolvimento de habilidades associadas à apropriação de argumentos sobre a sexualidade humana, a versão preliminar mencionava a ênfase nas “**relações igualitárias e de gênero**”, além de estimular a identificação e a análise de “**situações nas quais se evidenciam ações discriminatórias de qualquer natureza, tais como de gênero**”. Há, portanto, uma distinção substancial entre as versões apresentadas. Isso porque a assimilação de conceitos e de conteúdos se difere da análise de comportamentos associados à discriminação e à exclusão de sujeitos subalternos de sexualidades dissidentes.

É preciso mencionar, ainda, que um posicionamento eficaz em relação à desigualdade de gêneros e acerca da discriminação de gênero requer mais do que uma simples apropriação de conteúdos que visa distinguir tipos de sexualidade. Tal ação requer o desenvolvimento da empatia e da solidariedade e uma educação sexual que não seja pensada somente em um único componente curricular de modo generalizante. Além disso, a tão almejada igualdade (e equidade) de gênero diz respeito não somente a uma busca jurídica ou advinda da ação de movimentos sociais que reivindicam e lutam por uma vida melhor. Ela diz respeito ao conceito de educação como um modo de apropriar e transformar discursos e práticas. Conseqüentemente, se os indivíduos que sofrem exclusões de toda

ordem dentro e fora da escola não tiverem visibilidade em âmbito escolar, não é na vida social extraescolar que os sujeitos vão desenvolver modos empáticos de comportamento e de respeito aos demais.

Por fim, a diferença não é algo que precisa ser incorporado ao cotidiano, mas se refere a sujeitos que precisam ter sua existência respeitada. Por isso, inclusão e exclusão são faces de uma mesma moeda, que reflete sobre formas de governar. Então, se grupos religiosos, fundamentalistas e conservadores conseguem influenciar até mesmo um documento oficial que direciona o ensino na educação básica, o que não farão os poderosos, quando se perpetua o negligenciamento de sujeitos subalternos no Brasil?! Por esses e por outros motivos, é preciso manter-se ingovernável, é preciso pensar sobre a natureza disso que nos governa e desconfiar dos discursos de inclusão contidos nos documentos oficiais, porque, muitas vezes, eles ocultam a exclusão constitutiva que tornou possível a (des) aparição da educação sexual, em seu modo transformador e abrangente, das carteiras escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sob inspiração em um texto de Veiga-Neto e Lopes (2011), este capítulo buscou mostrar como inclusão e exclusão são dois termos que atuam como duas faces de uma mesma moeda chamada governamentalidade. Além disso, assim como o texto de Chamayou (2020), este capítulo buscou compreender a natureza daquilo que busca nos governar, dessa vez em solo brasileiro, ajustando as lentes analíticas para a BNCC, enquanto ferramenta de um modo específico de governar a população, para lembrar que ainda há, no país, uma multidão de sujeitos ingovernáveis, que não podem ser negligenciados. Por isso, o foco foi a eliminação das expressões gênero e orientação sexual do referido documento.

Por conseguinte, mais que uma exclusão de termos, o que ocorre é a invisibilização de sujeitos, acentuada por um modo de governar que privilegia determinados sujeitos em detrimento de outros. Defende-se, aqui, que a gestão dos que são considerados indesejáveis pelo governo (e por alguns – muitos – cidadãos também) não pode ser uma justificativa para que pessoas sejam desassistidas país afora. Inclusive, ainda que seja inadmissível, observa-se que tal desassistência atende a um plano maior de governo, sendo, portanto, proposital. Diante disso, torna-se necessário, cada vez mais, buscar compreender a natureza disso que nos governa, a fim de reiterar que a essência que nos torna humanos, por meio da constatação da diferença, reside justamente no fato de que não podemos esquecer porque ainda somos e continuaremos sendo ingovernáveis.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Maria Carolina Pires de; BORBA, Rodrigo Cerqueira do Nascimento. Conservadorismos: pensando o ensino religioso na educação brasileira. **Communitas**, v. 2, n. Esp., p. 121–139, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Primeira versão. Brasília: MEC, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final homologada. Brasília: MEC, 2017.
- CASARA, Rubens R. R. **Bolsonaro: o mito e o sintoma**. São Paulo: Contracorrente, 2020.
- CASARA, Rubens R. R. **Estado pós-democrático: neo-obscurantismo e gestão dos indesejáveis**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- CHAMAYOU, Grégoire. **A sociedade ingovernável: uma genealogia do liberalismo autoritário**. Trad.: Letícia Mei. São Paulo: Ubu, 2020.
- FIOCRUZ. Entrevista: Salomão Ximenes: “Temos um documento tecnocrático e conservador, produzido sem transparência. **Fiocruz**, s, p. 2017. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/temos-um-documento-tecnocratico-e-conservador-produzido-sem-transparencia>. Acesso em 03 out. 2023.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France**. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. Tradução: Maria Ermantina Galvão. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, 2014.
- FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- SILVEIRA, Éderson Luís (Org.). **Os efeitos do autoritarismo: práticas, silenciamentos e resistência (im) possíveis**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018.
- VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**, n. 20, p. 121-135, 2011.
- VICENTE, Luciane da Silva. A Educação Sexual nas diferentes versões da Base Nacional Comum Curricular: Da abertura ao silenciamento em torno da temática. **SciELO Preprints**, p. 01-21, 09 Mar 2023. <https://doi.org/10.1590/scielopreprints.5559>.

APONTAMENTOS ANALÍTICOS ACERCA DA DOCUMENTAÇÃO DE BASE DO PIBID: ANÁLISES PELA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS

Camila Lopes Cravo de Lacerda¹

Byanca Talarico de Araújo²

INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende uma análise aos editais de chamada pública para adesão ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, ofertado pelos órgãos governamentais ligados diretamente aos assuntos referentes à educação do país: Ministério da Educação/MEC, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES, Diretoria de Educação Básica Presencial/DEB e Coordenação-geral de Desenvolvimento de Conteúdos Curriculares e Modelos Experimentais, na intenção de submetê-los ao crivo de uma investigação crítica (BALL, 1994), pelo viés da teoria da Estética da Recepção (JAUSS, 2003) observando as possíveis alterações, subtrações e acréscimos concernentes às múltiplas interpretações perpetradas no ato prático das diretrizes contidas nesses documentos, percebendo os possíveis efeitos interpretativos nos atores funcionais, e os dispositivos de mudança nos mesmos.

Utilizou-se dos referenciais contidos na *'policy cycle approach'* / abordagem do ciclo de políticas (BOWE et al., 1992; BALL, 1994) para perfazer a análise da trajetória do programa educacional que vem ganhando peso, devido ao volume de Institutos de Ensino Superior/ IES (públicos, privados e filantrópicos) professores universitários, alunos das licenciaturas, governos estaduais, prefeituras municipais e escolas de todas as redes que efetivaram sua adesão.

Aplicou-se o referencial teórico-metodológico de maneira criteriosa e autônoma, buscando as brechas interpretativas não explicitadas na letra dos textos legais, percebendo as lacunas dos vazios textuais, que de alguma maneira representa as lutas e contradições do momento histórico de construção do próprio texto. Percebeu-se as transformações construídas em sua transmutação de um

1 Professora titular na UEMG, Doutora em Ciência da Educação;

2 Professora titular na Escola Estadual Marieta Soares Teixeira, Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (Prof-EPT).

estado de ideias escritas para uma prática *in loco*.

O texto está dividido em três partes. A primeira apresenta uma breve caracterização da abordagem do ciclo de políticas. A segunda retrata o nascimento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/PIBID, e, a terceira parte apresenta as contribuições da abordagem, teórica e metodológica, para a pesquisa dos textos documentais do programa educacional.

DEFININDO O MÉTODO E TEORIA DE BASE

O ciclo de políticas é um método e não uma teoria, apesar de conter algumas ideias teóricas dentro dele, não descreve o processo de políticas e se concentra como instrumento, uma forma para se entender as políticas. Constitui missão para o pesquisador entender o ciclo de políticas de forma que o mesmo possa fazer sentido em seu trabalho, podendo ser utilizado de maneiras pluriformes, não estáticas, iniciando-se por alterar as maneiras de se pensar política do sujeito (BALL, 2009).

Construiu-se uma trajetória de pesquisa a partir do exposto acima, tendo o ciclo de políticas como norteador da busca, sendo assistido também, pelas questões propostas para a aplicação do ciclo de políticas construídas por Jefferson Mainardes (2006). Não as seguindo de forma inviolável, ao contrário, serviu-se de um guia elástico e polissêmico. Jeferson Mainardes (2006) ao descrever o ciclo de políticas como sendo uma contribuição para as análises das políticas educacionais, reitera o aspecto de referencial analítico subjacente ao conceito, e esclarece sobre as possibilidades de reflexão que o instrumental pode oferecer com relação aos estudos referentes a essas políticas, desde a concepção inicial, implementações, como os contextos de sua viabilização prática e possíveis efeitos.

A abordagem do ciclo de políticas surge com as ideias do sociólogo Stephen Ball, sendo utilizada de maneira crescente para estudos de políticas sociais e educacionais. Como pergunta de fundo, Ball (2009) tenta equalizar os sentidos possíveis de política, e discorre sobre três grupos distintos de análises perpetradas na literatura em geral com relação à política: é definida como uma força que age nas pessoas para mudar seu comportamento; é construída por princípios e valores (pensamento defendido por correntes de filósofos), e que a política são os esforços coletivos em muitos níveis de interpretação e tradução, e os nomeia como definições criativas. Percebe como sendo um erro tentar ver ou criticar a política por um dos três tipos demonstrados, pois, para ele a política é um amálgama de tudo que foi dito e, às vezes, verifica-se ao mesmo tempo, em outros, em separado. Pelo próprio movimento cíclico alguns aspectos tomam maior peso, pela dimensão movediça própria das políticas, a um desses movimentos o estudioso nomeia de ciclo de políticas (Op. cit., 2009).

Ball (2009) argumenta que as análises até hoje perpetradas sobre políticas são pouco convincentes por se posicionarem em duas posições ontológicas contrastantes, na primeira a posição é linear e ordenada, significado da política transparente, assume só uma direção política, percebida como incontestável. Na segunda, coloca os políticos como seus entendedores por serem seus escribas, se existir um problema na implementação o problema está com seus atores práticos, aqueles que a efetivaram, que a praticou, e não com a política em si. Defende ser esse modo de pensar irreal, e acredita em uma reflexão sobre política em outras bases ontológicas, como sendo um universo complexo e instável, contraditório, não linear, com ciclos de repetição, sendo na maioria das vezes um campo de conflitos e lutas multifacetárias, lutas sobre valores, interesses e significados.

Stephen Ball (2011) diz também que os significados das políticas não são claros, interpretando uma prática de viabilização complexa, de performance atuante, recriando a própria política. O texto está escrito, mas a prática é uma ação, a política é um texto, mas a prática é uma atuação. Mainardes & Marcondes (2009) apontam a relevância em se debruçar, sob a perspectiva do ciclo de políticas, numa reflexão dos discursos construídos pelas políticas e sobre as interpretações, que de fato são construídas, no contexto da viabilização de suas práticas.

Ball (2009) de início propõe um ciclo constituído por três alicerces: contexto da influência; contexto da produção de texto e contexto da prática, mas, depois de um aperfeiçoamento reflexivo expande o ciclo, e acresce dois tópicos ao referencial original: contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política, dessa forma a abordagem consegue fazer inferências acerca da natureza complexa dos processos macro e micropolíticos em nível local e global (MAINARDES, 2006).

Mainardes (2006) descreve cada um dos contextos, dentro das proposições de intenção de Ball, em suas análises das políticas educacionais. Em nosso trabalho enfatizamos os primeiros contextos, percebendo o contexto de influência como sendo aquele em que as políticas são gestadas e seus discursos são construídos. “É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno dos partidos políticos, do governo e do processo legislativo” (2006, p.51). Percebendo a relação de associação complexa entre o contexto de influência e o contexto da produção de texto, levantamos dados que corroboraram para uma análise dos interesses ideológicos concernentes ao primeiro contexto e os textos políticos (mais genéricos) do segundo contexto, tentando compreender as contradições, relações temporais, locais de disputa, representações políticas. Apesar de todos os contextos do ciclo de políticas se interpenetrarem, intentamos um esforço de divisão, ao

menos em tese, para uma análise, dentro de nossas possibilidades, mais efetiva.

Os textos de base oficial do PIBID foram sujeitos a justaposições e acareamentos, de maneira a subtrair-se as alterações, inserções e/ou subtrações configuradas no corpo textual, os resultados das buscas sofreram o tratamento conceitual pertinente a teoria advinda da crítica literária ‘Estética da Recepção’ (JAUSS, 2000), fortemente configurada no posicionamento do leitor e suas interpretações e reformulações textuais, local de análise também observado nos pressupostos do ciclo de políticas.

A Estética da Recepção apresenta-se como uma teoria que ultrapassa a estrutura do texto passando suas análises para o leitor, o ‘Terceiro Estado’, como informa Jauss (2002). O autor centraliza seus estudos no fenômeno da resposta pública ao texto, e afirma que essa reconstrução de horizontes propiciada pelo trabalho metodológico do analista textual, reconstruindo os aspectos particulares em que o texto foi construído e recebido, torna possível a verificação e recuperação das perguntas latentes a que esses textos/obras responderam provisoriamente em dado momento.

Jauss assevera que “tão-só através de uma teoria da história que desse conta do processo dinâmico de produção e recepção e da relação dinâmica entre autor, obra e público, utilizando-se para isso da Hermenêutica da pergunta e da resposta” (2002, p.71) poderia resolver os impasses da interpretação.

A GÊNESE DO PIBID E A JUSTIFICATIVA DA INSTITUCIONALIZAÇÃO

Ao longo dos anos percebe-se uma multiplicidade de ações políticas com relação a implementação de programas e políticas públicas educacionais voltadas para a formação de profissionais de ‘qualidade’ para a educação básica. A criação de programas como PIBID, Parfor, Obeduc, Prodocência, Novos Talentos, Life e Competências Socioemocionais, são ações que veiculam a tendência em se criar, a nível de discurso nacional, possíveis melhoras na ‘qualidade da educação’ no país.

Em julho de 2007 com a publicação da Lei nº 11.502, que alterou a estrutura da ‘nova’ Capes, no seu artigo 2º, estabeleceu-se sua nova missão: “No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar [...] a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, [...]” e “A Capes estimulará a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino”. Assumindo então, a responsabilidade de tentar preencher a lacuna existente da qualidade na educação básica.

A Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) foi criada nesse mesmo ano, sendo mais uma das ações da ‘nova’ CAPES, e, em 2012, com o Decreto nº 7.692 de 2 de março, altera-se a nomenclatura para ‘Diretoria de Formação de

Professores da Educação Básica', mantendo-se a sigla DEB. Esse órgão tem o propósito de induzir e fomentar a formação dos profissionais da educação básica, formação inicial e continuada, e estimular a valorização do magistério com o objetivo de elevar a qualidade da educação no Brasil.

Justifica-se a implementação do programa educacional, devido ao cenário nacional concernente ao déficit na qualidade da formação de professores para a educação básica, surgindo o PIBID em meio a tantas outras políticas educacionais e programas, como uma tentativa de valorizar e incentivar a formação inicial de professores, inserindo os estudantes das licenciaturas nas escolas básicas. Transporta o futuro profissional para a vivência do cotidiano da escola, permitindo-lhe reconhecer as especificidades e peculiaridades do espaço escolar, e, como contrapartida, oferece uma bolsa equiparada às de Iniciação à Pesquisa, já existentes no país.

Criado a partir da portaria normativa nº 38 de 12 de dezembro de 2007 pelo MEC, publicada no Diário Oficial da União (DOU), elencando os seus objetivos no parágrafo 1º:

I- incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio; II- valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; III- promover a melhoria da qualidade da educação básica; IV- promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial; V- elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior (BRASIL, 2007).

Segundo seu Relatório de Gestão (2009-2013), o programa é coordenado e financiado pela Capes e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em parceria com as Secretarias de Educação e escolas de educação básica da rede pública de ensino. Diferenciando-se de outras políticas anteriormente executadas, o documento afirma contemplar momentos de trocas de saberes entre os diversos atores ligados à educação pública: alunos e professores da educação básica, estudantes e professores das licenciaturas dos cursos superiores.

O programa traz a tona o embate que gira em torno das discussões do distanciamento entre a teoria e a prática nos cursos de licenciaturas, de maneira geral, fazendo com que as universidades repensem seu currículo, e os professores formadores, repensem sua didática. Com a cooperação das redes municipais básicas de ensino, o projeto insere os alunos graduandos em diferentes realidades educacionais, permitindo-lhes planejar e desenvolver diferentes atividades

didático-pedagógicas de ensino e aprendizagem, junto aos professores regentes das escolas parceiras e também auxiliado pelo seu respectivo professor supervisor (BRASIL, 2013).

ANALISANDO OS TEXTOS DOS EDITAIS: INTERPRETANDO OS VAZIOS

Concentram-se as análises nos seis Editais (Edital MEC/CAPES/ FNDE 2007; CAPES 2/2009; 18/2010; 1/2011; 11/2012; 61/2013) lançados pelos órgãos responsáveis em promover e fomentar as políticas públicas de educação no país, de chamada para participação das Instituições de Ensino Superior (IES):

A Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no cumprimento das atribuições conferidas pelo Decreto nº 7.692, de 02 de março de 2012, torna público que receberá de Instituições de Ensino Superior (IES) propostas de projetos a serem apoiados no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), atendendo às atribuições legais de induzir e fomentar a formação inicial de profissionais do magistério (Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007), às diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007), aos princípios estabelecidos na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, no seu art. 31), ao Decreto 7.219, de 24 de junho de 2010, e em conformidade com a Portaria Capes nº 96, de 18 de julho de 2013, e demais normas aplicáveis (CAPES, 2013).

O trecho acima se refere à chamada do último edital e pode-se verificar as ancoragens em diversos outros dispositivos legais, na intenção de balizar e blindar o dispositivo em relação a possíveis desvios oficiais. Gerado no segundo governo de Lula (2007) onde se fazia representar o Ministério da Educação (MEC) pelo ministro Fernando Haddad (2005-2012), o PIBID vai ao encontro de uma tendência mundial, onde se verifica a relevância dada à formação e à permanência de bons professores nas salas de aula (OCDE, 2006). O relatório apresentado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2006) assinala que as políticas voltadas para professores devem verificar ambientes favoráveis ao seu profícuo trabalho, mostrando interesse com relação à desistência desses profissionais, e incentivando a criação de políticas que pudessem atrair, desenvolver e recrutar profissionais eficientes para as salas de aula.

Ao promoverem uma análise pelas realidades de 25 países, constataram que a taxa de evasão do magistério se concentrava em maior número, nos primeiros anos de exercício da profissão, diminuindo na medida do aditamento do tempo em sala de aula (OCDE, 2006). Corroborando com as idéias da organização internacional, percebe-se o discurso de estudiosos da área, elegendo,

como forma de se promover uma entrada no magistério menos traumática e mais confortável, a efetivação de programas e de políticas educacionais que propiciassem a capacitação, o acompanhamento e o apoio aos iniciantes por profissionais mais experientes. Propagando e estimulando iniciativas em âmbito coletivo e nacional, de responsabilidade dos órgãos gestores da educação, capazes de desenvolver, segundo esses autores, projetos que favorecessem a transição do estudante para a etapa profissional (ANDRÉ, 2012; GARCÍA, 2011).

Antônio Nóvoa (2009, p.4) traz a ideia de princípios e medidas basilares para se assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos estudantes, coloca-nos formas de se fazer:

[...] É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão... quero sublinhar a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas. Não haverá nenhuma mudança significativa se a 'comunidade dos formadores de professores' e a 'comunidade dos professores' não se tornarem mais permeáveis e imbricadas.

Valendo-se das proposições dos autores destacados percebe-se um desenrolar de ideias sobre a formação docente. É posto que o licenciando já conhece a profissão, esteve em bancos escolares por toda vida (GHEDIN et al, 2008), sabe das práticas e das rotinas, e ao adentrar no curso de formação não consegue perceber as reentrâncias dos processos que circundam a profissão, nesse sentido, os estudiosos propõem uma formação pelos próprios pares, indo mais além, colocam a necessidade de uma formação através de parcerias entre professores formadores, alunos graduandos e professores de profissão (TARDIF, 2013).

Dentro dessa lógica preconizada para a formação inicial para o magistério, levando em consideração os saberes dos professores e as realidades específicas do trabalho cotidiano escolar (TARDIF, 2013), é que rompe o programa de incentivo à formação de professores no Brasil. Um programa que propõe a articulação indicada pelos estudiosos da educação, e que, em um curto período de tempo (2007-2013) acaba por legitimar-se enquanto lei, ao ser incorporado à Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (1996), no trecho que dispõe sobre a formação dos profissionais da educação, em seu artigo 62, inciso quinto:

§ 5o A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivam a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior” (BRASIL, Decreto nº 12.796/2013).

Propondo o incentivo à formação docente em nível superior por meio de ações didático-pedagógicas que aproximem o licenciando da realidade escolar, articulando ensino superior e educação básica, concedendo bolsas a alunos

das licenciaturas, professores universitários e a professores das escolas básicas (PIBID, 2013), convidando também ao incentivo e valorização da formação inicial de professores, objetivando a melhora do ensino na educação básica.

A abrangência da política pública direcionada inicialmente às Instituições Federais de Ensino Superior é elevada consideravelmente: a primeira versão do Programa, em 2007, atendia cerca de 3.000 bolsistas das áreas de Física, Química, Biologia e Matemática, a partir de 2009 o PIBID expandiu-se rapidamente incluindo Universidades Públicas, Estaduais, Municipais e Comunitárias, abrangendo todas as licenciaturas, e, chegando em 2013, a 49.321 bolsistas de 195 instituições, que atuavam em 4.160 escolas públicas em todas as regiões do País. Em 2014, o PIBID alcançou o número de 90.254 bolsistas, distribuídos em 855 *campi* de 284 instituições formadoras públicas e privadas (em 29 delas há também programas para as áreas da educação escolar indígena e do campo) (GATTI; ANDRÉ; et al, 2014).

O edital de 2007 continha os seguintes objetivos:

a) incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio;/b) valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;/c) promover a melhoria da qualidade da educação básica;/d) promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial;/e) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior;/f) estimular a integração da educação superior com a educação básica no ensino fundamental e médio, de modo a estabelecer projetos de cooperação que elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública;/g) fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação, e que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem;/h) valorização do espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica;/i) proporcionar aos futuros professores participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola (BRASIL/MEC/CAPES, 2007, p. 2).

Ele contemplava apenas as instituições federais de ensino superior e os centros de educação tecnológica. As áreas priorizadas neste edital eram: no ensino médio: licenciatura em física, química, matemática e biologia e anos finais do ensino fundamental: licenciatura em ciências e matemática. Já o documento de 2009 amplia a participação no programa para as instituições estaduais, os projetos institucionais deveriam contemplar os seguintes seguimentos: Educação Básica Regular, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, do Campo, para Comunidades Quilombolas e Educação de Jovens e Adultos. As áreas do

conhecimento escolhidas deveriam ser acompanhadas de uma explicação a respeito das necessidades formativas da região, apoiadas nos dados do Educacenso, do Planejamento Estratégico do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente e em outros documentos da Secretaria de Educação (OLIVERI, 2014).

O edital lançado em abril de 2010 amplia a participação de instituições públicas municipais de educação superior, de universidades e centros universitários filantrópicos, confessionais, e comunitários sem fins lucrativos. Com relação ao edital publicado em outubro de 2010, conhecido como PIBID Diversidade, contempla os projetos de iniciação à docência para a diversidade, com destaque para os cursos de Licenciatura para Educação do Campo e Licenciatura para a Educação Indígena, circunscritos aos programas PROCAMPO e PROLIND. Neste ano, o PIBID é instituído pelo Decreto nº 7219/2010, de 24 de junho de 2010, entretanto, a Capes já havia lançado os editais de 2007 e 2009, o que configura em um adiantamento ao que é prescrito legalmente, pois, antes mesmo de vigorar-se com aparato de dispositivo legal, deflagra-se editais de demanda induzida.

O edital de 2012 permitiu que as instituições que já participavam do PIBID com projetos aprovados pelos Editais CAPES nº 02/2009, 18/2010 e 01/2011, apresentassem propostas de alteração do projeto vigente por meio da ampliação ou redução do número de subprojetos e bolsas. As instituições que não integravam o programa também puderam enviar propostas. No edital de 2013 contemplam-se os projetos das IES públicas e privadas com e sem fins lucrativos, no entanto, só poderiam participar do processo de seleção as IES privadas que possuíssem alunos regularmente matriculados e ativos no Programa Universidade para Todos (PROUNI).

Outras muitas análises podem ser subtraídas dos editais e demais dispositivos de legitimação: o Decreto no- 7.219, de 24 de junho de 2010; Portaria nº- 72, de 9 de abril de 2010; Portaria nº- 21, de 12 de março de 2012; Portaria nº 096, de 18 de Julho de 2013, na intenção de se fazer visível as intenções e paradoxos dos sujeitos que constroem os discursos, as diferenças estilísticas de um texto para outro, as forças atuantes nas alterações efetivadas e suas representações de poder, etc.

Pode-se perceber bem nítida as influências e pressões presentes à anterioridade da consubstanciação do programa de fato, foram instâncias-entidades internacionais/globais e as elites de intelectuais da área educacional, antes formando um contexto discursivo propício e receptivo à criação de uma política que dialogasse com o discurso profético de salvação das licenciaturas, ajustados à demanda da sua temporalidade histórico-social.

A NÍVEL DE DEDUÇÕES

Encontram-se representados, na construção efetiva dos textos legais estudados, os técnicos governistas e verifica-se uma inteira ausência de representatividade de outras instâncias sociais. Os textos dos editais foram produzidos aleatoriamente pelo grupo constituído do poder legitimado governamental no espaço/tempo referido, sem consultas públicas endereçadas aos sujeitos participantes do processo de efetivação das agendas (EDITAL, 2007; 2009; 2010; 2011; 2012; 2013). Como se endereça a uma prática representada por atores nos diversos níveis de atuação: IES, professores universitários, alunos das licenciaturas, professores de base, escolas de base, alunos das escolas de base, municípios, estados da federação; pensa-se na significativa articulação de idéias que poderia ser experienciada e consubstanciada, se houvesse uma real abertura para o diálogo interpretativo das normativas legais, por parte dos sujeitos que de fato implementam as normativas.

Essas transliterações são apenas algumas das possibilidades ocorridas no corpo textual dos editais, podem-se verificar muitas outras que não coube neste trabalho, mas, vale ressaltar a ausência dos profissionais que de fato efetivam o programa, no exercício mesmo do trabalho diário em suas escolas e universidades.

Mudam-se as estruturas de gestão, englobam-se novos órgãos, contemplam-se licenciaturas diferenciadas, amplia-se a participação para outros entes federados, abre-se a seguimentos excluídos historicamente, aumenta-se o número de bolsistas de forma assustadora com caráter de demanda induzida, criam-se textos secundários e subsidiários, manuais, prescrições, diretrizes, e, todas as inclusões, subtrações, alterações, são formatadas de maneira a deixar os participantes ativos do programa alheios e passivos às formas textuais, mas, acredita-se não se conservar a mesma passividade com relação aos contextos da prática com seus efeitos ativos, resultado de disputas e acordos. Não se dá para controlar os sentidos dos textos.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. **Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil**. Cadernos de pesquisa, V. 4, n. 145, p.112-129, jan./abr. 2012.
- BALL, S.; BOWE, R.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.
- BALL, S. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- _____. Palestra apresentada na UERJ com o tema **“The Policy Cycle/policy analysis”**. Promovida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação- PRO-

PED/UERJ. Rio de Janeiro, 09 de nov. de 2009.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL/MEC. Lei 9.394. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.502**, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Acesso em: 30/11/2015. Acesso em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm.

____. **Portaria Normativa nº 38**, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Diário Oficial da União, n. 239, seção 1, p. 39, 2007.

____. **Decreto nº 7692**, de 02 de março de 2012 - Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e remaneja cargos em comissão. Acesso em 30/11/2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7692.htm.

____. Diretoria de Formação de Professores de Educação Básica Presencial. **Relatório de Gestão 2009-2013**. Brasília: CAPES, 2013. Acesso em: 12/09/2014. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>.

____. MEC/CAPES. **EDITAL MEC/CAPES/FNDE**. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2007.

____. MEC/CAPES. **EDITAL CAPES/DEB nº 02/2009**. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2009.

____. MEC/CAPES. **EDITAL CAPES nº 018/2010/CAPES- PIBID Municipais e Comunitárias**. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2010.

____. MEC/CAPES. **EDITAL CONJUNTO nº 002/2010 CAPES/SECAD/ MECPIBID Diversidade**. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2010.

____. MEC/CAPES. **EDITAL CAPES nº 001/2011**. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2011.

____. MEC/CAPES. **EDITAL Nº 011/2012. MEC/CAPES**. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2012.

____. MEC/CAPES. **EDITAL Nº 061/2013. MEC/CAPES**. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2013.

GATTI, Bernardete A.; ANDRÉ, Marli E. D; et al. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GHEDIN, Evandro et al. **Formação de professores: Caminhos e descaminho da prática**. Brasília: Liber Livro, 2008.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.

_____. A Estética Da Recepção Colocações Gerais. In: LIMA, Luiz Costa (org.) **A Literatura e o leitor**. Textos de estética da Recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p.67-84, 2002.

_____. **A Literatura como provocação**. Lisboa: Passagens, 2003.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. **Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente**. Santiago: Preal, 2011. (Documento do Preal, n. 52).

NÓVOA, Antônio. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes**. São Paulo: Moderna, 2006.

OLIVERI, Andressa Maris R. **Políticas de formação de professores no Brasil: um estudo sobre o PIBID na região dos Inconfidentes - MG**. Dissertação de Mestrado- UFOP-PPG- Educação. Mariana, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2013.

PLANEJAMENTO FORMATIVO DOCENTE: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NA GEOGRAFIA

Felipe César Augusto Silgueiro dos Santos¹

INTRODUÇÃO

O presente trabalho possui como objetivo apresentar duas atividades práticas voltadas a formação docente de alunas e alunos no âmbito da disciplina Didática para o curso de licenciatura em Geografia da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP) Campus de Presidente Prudente/SP.

Tais atividades buscaram contemplar a dimensão da formação docente dos futuros professores de Geografia, com o objetivo de orientá-los para o uso de dois instrumentos voltados ao planejamento escolar e a organização das atividades didáticas deles, visando a atuação em sala de aula.

Indicamos a construção de um plano de aula e de um projeto de plano de aula, documentos que possuem suas particularidades e estruturas que visam qualificar o ensino-aprendizagem, seja em âmbito infantil, fundamental e médio, sendo estes dois últimos a seriação que indicamos para a realização da proposta apresentada.

O plano de aula é um instrumento de uso frequente dos professores e sua construção é extremamente importante para uma condução adequada do processo de ensino-aprendizagem, denotando a importância que um planejamento coerente e correto possui para a realização das atividades em sala de aula. Sem tal documento, o professor não possui a capacidade didática de atuação e de transmissão da compreensão de suas atividades pedagógicas, inviabilizando a formação educacional do aluno.

O projeto de plano de aula é um documento que foi solicitado no intuito de fazerem com que os alunos idealizassem suas aulas e descrevessem como

1 Professor Substituto vinculado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP) – Campus de Presidente Prudente/SP. Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia na mesma instituição (PPGG/FCT – UNESP). Trabalho oriundo de nossas atividades docentes na disciplina de Didática ministrada para a Turma 64 da Geografia na mesma instituição de ensino superior no ano de 2023. Agradecemos as chefias do departamento de Educação e de Geografia pela oportunidade de atuação, assim como com a turma mencionada pela participação nas tarefas realizadas. E-mail: felipe.cesar@unesp.br.

elas seriam aplicadas, assim como outras tarefas e avaliações. A ideia é observar como eles desenvolveriam suas aulas e como se daria o pensamento que estaria construindo os conteúdos, a partir de alguns temas comuns para os profissionais da educação, como a questão educacional, ideias acerca das melhorias relacionadas a formação dos alunos, dentre outras temáticas.

Realizar tal prática educativa no âmbito de um curso de licenciatura em Geografia serve como estimulante para que os alunos se ambientem com o contexto escolar, visando construir materiais que terão um conteúdo habilmente aplicável, com leituras e referências adequadas assim como objetividade no ensino geográfico, foco dos materiais que foram produzidos.

Além desta breve introdução o presente documento se divide em 3 partes: metodologia, atividades didáticas realizadas e considerações finais. Na metodologia nossa intenção é trazer o arcabouço teórico-metodológico utilizado para fazer a construção das propostas de atividades avaliativas aplicadas na turma, visando estimular a reflexão da importância do planejamento para o conteúdo educativo que será aplicado, alinhando com o contexto geográfico e dando embasamento da construção teórica que procuramos fazer, afim de organizar o pensamento.

Nas atividades didáticas realizadas traremos uma descrição da organização com relação a apresentação das atividades, de forma a trazer ao leitor o entendimento da relevância de tal proposta, assim como os resultados esperados a partir das demonstrações das turmas, com o objetivo de apresentar como ocorreu a dinâmica das falas e o que conseguimos captar dos materiais apresentados.

As Considerações finais visam trazer apontamentos a partir do que conseguimos observar da proposta da disciplina e dos seus materiais avaliativos construídos pelos alunos, com a tentativa de instigar outros colegas a realizarem atividades na mesma direção e objetivos traçados por nós, sendo um ponto de inflexão para tarefas que compreendam o mesmo sentido do que foi realizado com a turma em questão, estimular o desenvolvimento profissional deles.

O presente trabalho não visa esgotar a proposta, mas sim servir de apoio e estímulo para a realização de outras atividades em âmbito acadêmico, que possam alocar os alunos, mesmo que de forma primária, no cotidiano profissional escolar fazendo com que experienciem tais tarefas visando a construção de uma professora e professor, éticos, profissionais e comprometidos com a educação.

METODOLOGIA

A organização teórica-metodológica de um determinado conteúdo que deve ser aplicado para turmas do ensino fundamental e médio é um desafio para um professor recentemente formado, principalmente um que não possui a experiência de sala de aula e nem os traquejos da profissão professor.

Além da necessidade de separar o material e os conteúdos que serão trabalhados, ele precisa identificar, no âmbito da sala de aula, como agir a partir de determinadas situações e construções que surgirem na sua atuação, verificadas a partir da realidade discente tomando como iniciativa entender os pormenores referente a formação educacional dele.

Tal reflexão busca sintetizar o desafio que é ministrar aulas e como um planejamento adequado é de suma importância para o preparo e a aplicação desses conteúdos. Deve ser considerado uma pluralidade de elementos que possam ser construtivos e colaborativos, no sentido de tornar a aula um momento necessário e fundamental para o diálogo.

Como exemplo, temos a necessidade de compreender as dissonâncias existentes relacionadas ao aprendizado dos alunos, ponderando o fato de que cada um deles possui sua forma de aprender; que os materiais pedagógicos possuem suas limitações quanto ao conteúdo; que a escola não possui todo o aparato necessário para a aplicação coerente das atividades pensadas e etc.

A construção dialógica é um fator que vem sendo evidenciado em muitos estudos relacionados a didática e sua intervenção educacional, já que propõe uma aproximação com a dimensão escolar mediante um contato que seja aberto ao diálogo e que possibilite compreender não só a realidade do professor, mas também a vivência real do aluno, visando estabelecer uma ponte construtiva no que se refere ao ensino-aprendizagem (PIMENTA, 2003).

Porém, isso é algo que vem se perdendo há muito tempo e tem sido reforçado a partir da perda de autonomia docente por parte de documentos oficiais, que subvertem a formação em prol de um ensino-aprendizagem pautado na reprodução conteudista que pouco dialoga efetivamente com as demandas sociais dos alunos, trazendo temas e contextos que fogem da dimensão realista com a qual eles vivenciam cotidianamente.

Diante de tal realidade é fundamental que o professor articule os elementos teóricos-pedagógicos com a dimensão didática de sua atuação, compreendendo que o aluno é o principal ator das atividades que serão ministradas, isto sem o docente perder sua capacidade e autonomia de interferir construtivamente. Para isso, é importante que o professor estabeleça um planejamento adequado as realidades, conforme De Bona (2016, p. 66) aponta

Nesse sentido, um planejamento comprometido com a aprendizagem do aluno precisa considerar todas as informações que se apresentam nesse amplo universo da aprendizagem. A expressão que pode definir esse diálogo com a realidade é conexão. Em outras palavras, é impossível pensar em um planejamento totalmente autônomo, desvinculado da realidade na qual o sujeito se insere

O planejamento não pode ser construído de forma a não inserir as realidades discentes em seu processo de elaboração, correndo o risco de perder sua capacidade de organização e tornar-se reprodutivista e conteudista do que está posto, replicando o que já se debate como contexto que prejudica o aluno em sua formação e trazendo conteúdos que são ultrapassados se considerarmos a realidade discente, algo que é cômodo para o docente que não se propõe a superar tal barreira.

Com relação ao planejamento, Libâneo (1990, p. 222) o define da seguinte forma: “O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”. A estruturação que uma aula ou que uma disciplina terá deve levar em consideração o contexto social dos alunos e suas realidades, algo que não deve ser suprimido na construção dos documentos e nem na aplicação dos conteúdos pensados.

Ignorar tais fatores sociais é um risco que o professor corre ao não evidenciar a necessidade de pontuar questões sociais que são evidentes em seus alunos. Para a Geografia, é importante que isso se estabeleça a partir de um entendimento que não fuja somente da compreensão espacial das interações sociais, fundamental para o ensino geográfico, mas que também dialogue com outras metodologias e procedimentos.

Obviamente, tal perspectiva deve vir atrelada ao poder de atuação que o professor possui, baseado nos conteúdos e conhecimentos que ele possui, resultando então, na necessidade de dialogar e atrelar realidade discente com o conhecimento material e imaterial que o professor possui, validando então uma prática educacional ampla e estritamente formativa.

Azambuja (2012, p. 203) faz um apontamento importante com relação ao anteriormente exposto:

A renovação dos processos de ensino-aprendizagem inclui cada vez mais a necessidade de materiais e linguagens diversas. A realidade sócio-histórica é complexa necessitando também de meios diversificados para as múltiplas possibilidades de representação e comunicação. As práticas escolares precisam incluir essas condições articulando conteúdo-forma numa nova dinâmica escolar que não mais aquela do livro ou manual didático como único recurso para o ensino.

É importante que sejam inseridos instrumentos que caminhem com a atualidade, como o uso da *Internet*, vídeos, filmes, imagens e etc. como elementos utilizáveis em um planejamento. Tais materiais não possuem a função de substituir o docente e nem devem ser encarados como, e sim servem de apoio ao ensino-aprendizagem, sendo importante compreender o uso pedagógico destes e seu sentido didático na aula idealizada e preparada.

Entretanto é preciso ter cuidado ao utilizar de tais elementos como instrumentos em um planejamento, já que temos uma infinidade de conteúdos que podem ser apropriados e inseridos de forma indevida, ainda mais em um momento que há conteúdos gerados por inteligência artificial, presentes em um período pós-moderno já estabelecido e extremamente desregulado no que se refere a conteúdos utilizáveis e que tensionam a qualidade e, muitas das vezes, a ética (SOARES, 2002).

Diante de tal fato, é importante que a leitura e a escrita sejam deliberadamente estimuladas no contexto de formação educacional dos alunos, ainda mais por conta do uso massivo que as telas têm tido em nosso contexto educativo, principalmente no período pós pandemia da COVID-19. O desafio do professor é pensar como atrelar o uso dos meios tecnológicos com o hábito de leitura e escrita, algo de suma importância para o ensino-aprendizagem.

Deste modo, a configuração de um planejamento escolar adequado é um desafio que se estabelece no cotidiano docente a partir das muitas dimensões existentes em nossa exposição anterior, de forma a fazer com que seja necessário observar e refletir sobre como será construído um material que compreenda as dimensões didáticas, pedagógicas e sociais, principalmente as que lidam diretamente com a realidade discente.

Compreender os contextos de vivências dos alunos é uma necessidade que deve estar incluída no contexto da construção do planejamento, considerando que os níveis de aprendizagem são diversos e a participação deve ser ampla e inclusiva, observando a importância que há na organização das atividades e dos conteúdos que serão transmitidos pelo professor.

Portanto, o arcabouço teórico-metodológico do professor passa por um planejamento que articule tanto elementos dialógicos pautados na construção de um ensino-aprendizagem coerente e amplo, em instrumentos que precisam de uma coordenação e orientação adequada e um estímulo à leitura e escrita, que facilite o desenvolvimento educacional dos alunos de forma a tornar a dinâmica em sala de aula muito mais produtiva, pedagógica e totalmente didática.

ATIVIDADES DIDÁTICAS REALIZADAS

Após uma explanação com relação ao conteúdo teórico-pedagógico que seria nossa base para o estabelecimento das atividades no âmbito da disciplina, escolhemos duas atividades avaliativas que deveriam ser organizadas pelas turmas de forma a contribuir com o conteúdo que foi apresentado, visando melhor estabelecer o que havia sido aplicado como teoria-metodológica.

A ideia da atividade, além de instrumento avaliativo, buscou mensurar o comprometimento e o desenvolvimento dos alunos para com as temáticas que foram abordadas na disciplina em questão. Assim sendo, buscamos evidenciar, a

partir de nossa organização das aulas, como os conteúdos que foram abordados em Didática foram relevantes para o processo formativo deles, algo que procuramos priorizar na construção do material ofertado.

Com isso foram escolhidos dois materiais que entendemos serem importantes para o desenvolvimento profissional dos alunos em suas trajetórias docentes: o plano de aula e o projeto de plano de aula. Ambos, a partir de nosso ponto de vista, são instrumentos importantes para o cotidiano docente e são elementos fundamentais para a atuação do professor, já que são responsáveis pela organização das atividades que serão aplicadas em sala de aula.

O plano de aula é assim definido por Scandelai (2015, p. 62):

O plano de aula é o detalhamento do plano de ensino específico para uma aula. Ele pode ser um documento escrito, no qual estão contidos os objetivos, os recursos, os procedimentos, a dinâmica e a avaliação.

Ele é um instrumento relevante para a atuação do professor, já que estará organizadas as atividades que serão realizadas em sala de aula, tempo que será dispendido para tal, as bibliografias que foram consultadas para a construção dos conteúdos e etc., visando o ensino-aprendizagem dos alunos. Nossa opção por este documento advém da necessidade que os alunos possuem de compreenderem e utilizarem determinados instrumentos didático-pedagógicos, principalmente quando observados a partir da visão de que o plano de aula é fundamental para um conteúdo bem construído e para uma aula bem elaborada.

Como estrutura do plano de aula temos a seguinte organização:

Figura 1 – Modelo para o plano de aula

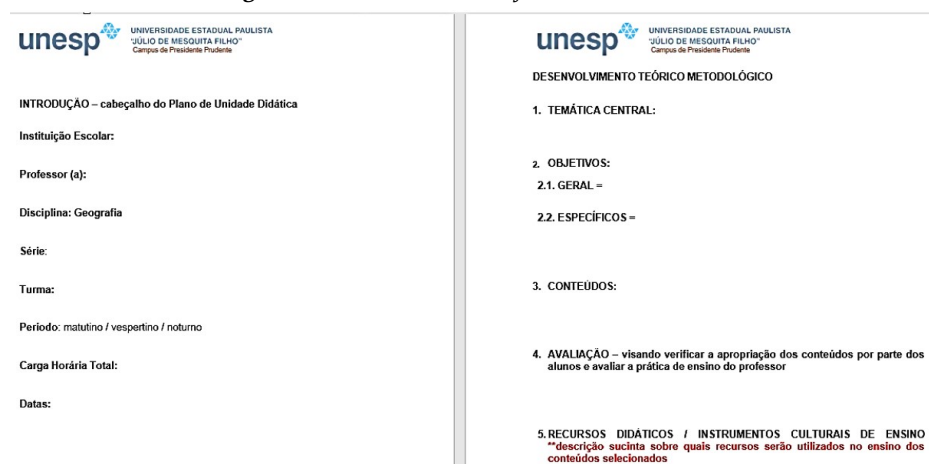
'PLANO DE AULA': modelo	
- IDENTIFICAÇÃO:	
Escola:	
Professor (a):	
Disciplina:	
Série: Turma: A / B / C	Período: diurno / noturno
Carga Horária:	
- TEMA: específico a ser desenvolvido na sequência de aulas. Exemplo: Territórios	
- OBJETIVOS: a serem alcançados pelos alunos e não pelo professor	
Objetivo geral: qual o resultado esperado ao ensinar os conteúdos – "onde" pretende chegar ao final do processo de ensino-aprendizagem	
Objetivos específicos: destacar quais seriam os resultados almejados e que sejam 'observáveis' (geralmente de 2 à 3 objetivos)	
OBS: começa-se sempre com verbos indicativos de habilidades: - para verificar o nível de conhecimento: associar, comparar, contrastar, definir, descrever, diferenciar, distinguir, identificar, indicar, listar, nomear, parafrasear, reconhecer, repetir, redefinir, revisar, mostrar, constatar, resumir, contar; - para verificar o nível de aplicação: calcular, demonstrar, tirar ou extrair, empregar, estimar, dar um exemplo, ilustrar, localizar, medir, operar, desempenhar, prescrever, registrar, montar, esboçar, solucionar, traçar, u sar; - para verificar o nível de solução de problemas: advogar, desafiar, escolher, compor, concluir, construir, criar, criticar, debater, decidir, defender, derivar, desenhar, formular, inferir, julgar, organizar, propor, ordenar ou classificar, recomendar.	
- CONTEÚDOS: conteúdos programados para as aulas organizados em tópicos/temas. Ex: 1) solo arenoso; 2) solo argiloso; 3) solo árido, etc....;	
- CRONOGRAMA (ensino dos conteúdos): descrição detalhada da abordagem teórica que será realizada, indicando a sequência das aulas. Ex: Primeira aula: Data: 24.05.2023 será realizado um 'quis' para levantar qual é o conceito adquirido pelos alunos sobre "solo". Em seguida, será apresentado, com apoio de texto didático, o que é 'solo'. – Segunda aula: Data: 31.05.2023 será apresentado o resultado do 'quis' aos alunos....	
- AVALIAÇÃO: é importante refletir sobre o "propósito" do uso da avaliação de aprendizagem, ou seja, se será diagnóstica, formativa e/ou somativa. Discriminar, com base nos objetivos estabelecidos para a Unidade Didática. Ex.: propor aos alunos que respondam uma pergunta-problema ao final da aula, discussão de roteiro de estudos, compreensão de gravuras, trabalho com documentos, etc.; - indicar critérios adotados para correção das atividades propostas: menção (A/B/C/D...) ou notas (de 0 à 10); - indicar como ocorrerá a retomada dos conteúdos junto a alunos que não compreenderam os conteúdos ensinados	
- RECURSOS DIDÁTICOS: indicar quais os elementos culturais serão utilizados, por exemplo: quadro, giz, retroprojetor/multimídia, aparelho de som, tampinhas de refrigerante/água, fontes histórico-escolares (filme, música, quadrinhos), etc.	
- BIBLIOGRAFIA: indicar toda a bibliografia que será utilizada durante as aulas, livros didáticos voltados aos alunos; - textos artigos que serão base para o estudo do professor preparar a Unidade Didática; - reportagens; - publicações em mídias sociais, etc.	

Fonte: Acervo do autor (2023)

Observa-se que o material disponibilizado para que os alunos pudessem fazer suas construções didático-pedagógicas possui uma estrutura que visa organizar as ideias deles para a elaboração do documento. Tal arcabouço não visa fazer com que eles sigam uma diretriz específica e que o resultado será o obtido a partir daquele ponto, ao contrário, a ideia é que os alunos possam se organizar a partir de ideias que facilitem a construção do material, algo que prezamos na elaboração dos materiais avaliativos.

A partir do material do plano de aula os alunos também ficariam responsáveis por organizar um documento nomeado de Projeto do Plano de Aula. A figura 02 representa o material indicado:

Figura 02 – Estrutura do Projeto de Plano de Aula



Fonte: Acervo do autor (2023).

É possível observarmos que o projeto do plano de aula possui uma estrutura muito semelhante ao apresentado no documento anterior. Entretanto, para este, fizemos a indicação que eles deveriam se dedicar a fazer uma descrição sucinta de cada parte do projeto apontado, no intuito de observarmos como eles iriam desenvolver as propostas e as atividades de acordo com o orientado por nós.

Tal orientação é compreendida a partir da observação que fazemos relacionada ao fato de os alunos ainda serem graduandas e graduandos em um ambiente acadêmico. Logo, a cobrança para que haja uma objetividade com elementos que deixam explícito o que foi solicitado por eles é uma exigência que adotamos visando não só a qualidade do material, algo que exigimos, como também a aplicabilidade do mesmo e sua qualidade científica, o que também era esperado por nós.

Indicamos que os alunos deveriam escolher temas que fizessem parte da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ou do Currículo Paulista pertencente

ao Estado de São Paulo. A proposta é que eles pudessem basear a elaboração do material a partir do que temos como conteúdo, que possui o material que deve ser aplicado para os alunos, especificado, elaborado e fiscalizado pelos órgãos responsáveis da educação estadual e nacional.

Tal perspectiva advém do interesse de que eles já se ambientem com as atividades que terão que desenvolver assim que concluírem a formação de licenciatura em Geografia. Ter um contato com este tipo de material é fundamental para que se organizem e pensem na relevância que um planejamento bem elaborado possui para a ministração das atividades em sala de aula, buscando qualificar a ação docente e visando a especialização do ensino-aprendizagem.

Para que pudéssemos acompanhar o desenvolvimento das tarefas solicitadas, além de atendimento com os grupos, fizemos também a organização de seminários de apresentação de todos os temas que foram trabalhados pelas turmas. A foto 01 representa dois grupos que fizeram suas apresentações no seminário citado:

Foto 01 – Demonstração de apresentação de dois grupos no seminário



Fonte: Acervo do autor (2023)

Destacamos que as apresentações congregaram uma pluralidade de temas e conteúdos que puderam ser apresentados para as turmas baseados nos materiais já indicados. Tal momento foi importante para que pudéssemos observar os produtos construídos e como os grupos fariam as construções didático-pedagógicas de seus planos e projetos de aulas, articulando o que foi transmitido na disciplina com o disponibilizado nos materiais.

Os alunos também puderam tecer considerações e comentários que seriam importantes para os demais conforme a ficha avaliativa apresentada indica:

Figura 03 – Ficha avaliativa dos grupos

FOLHA AVALIATIVA – Didática (Geografia - 2023)

Este documento tem por proposta que o grupo avalie a apresentação dos colegas dando sugestões, dicas, ideias e etc. no intuito de contribuir com a atividade apresentada.

O preenchimento é optativo e não deverá ser assinado e nem identificado.

Ele deverá ser entregue ao docente assim que preencherem as linhas com os conteúdos indicados a seguir:

Grupo Apresentador
Tema central abordado
Pontos positivos a serem destacados (evitar destacar 'nomes' de colegas, para basear-se no trabalho executado)
Sugestões para acrescentar ao Plano de Unidade Didática
Sugestões para suprimir/retirar do Plano de Unidade Didática (justificar)
Considerando que sejam docentes da disciplina Didática e levando em consideração a 'totalidade' do trabalho realizado (material escrito pelo grupo e apresentação do grupo), qual o conceito avaliam fazer jus ao desenvolvimento geral do grupo (dupla ou trio): (de 0 a 10).

Fonte: Acervo do autor (2023)

A ideia é que os grupos se avaliassem e contribuíssem para com todos fazendo inserções e supressões em determinados temas e conteúdos apresentados, além de sugestões e a atribuição de uma nota. Tal opção de atividade visa estimular nos alunos a capacidade de reflexão e de avaliação do material que será observado, buscando fazer com que eles também avaliem os demais colegas na realização das suas atividades, algo que também será estimulado no âmbito didático-pedagógico do cotidiano escolar deles.

Assim sendo, a atividade apresentada no âmbito da disciplina de Didática visou contemplar a experiência docente que os alunos terão na realização de suas atividades escolares assim que encerrarem o período de formação na licenciatura em Geografia, na qual terão que lidar com uma infinidade de tarefas e temas.

Essas atividades que buscamos ser estimulantes para eles, possuem o objetivo de reproduzir uma tarefa que estará presente na realidade deles assim que se formarem e, em nosso entendimento, possibilitar tal espaço é uma forma de que eles estejam abertos para a construção destes materiais entendendo que o ambiente da sala de aula será utilizado para que façam suas propostas didáticas, na compreensão de que serão corrigidos e orientados da melhor forma.

Portanto, as propostas apresentadas tiveram por objetivo contemplar os conteúdos trazidos para a disciplina de Didática, ministrada para a turma de licenciatura em Geografia da FCT/UNESP, visando o processo formativo dos alunos apresentando ferramentas que serão utilizadas no cotidiano profissional de todos, buscando qualificar o material que será construído futuramente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação docente é um desafio constante para professoras e professores, principalmente aqueles que possuem uma formação recente. Buscar caminhos e aprendizados que dialoguem com a realidade que será experienciada em âmbito escolar é um caminho que buscar evidenciar os desafios que compõem o ser professor.

Para isso, é preciso que o professor tenha em mente a necessidade de criar um conteúdo baseado em um planejamento que esteja condizente com sua realidade e a de seus alunos, fazendo com que eles se sintam ambientados no conteúdo que será transmitido e respeitado a partir das pluralidades intelectivas existentes.

Atividades como as apresentadas possuem, justamente, o intuito de fazer com que os cursantes de uma licenciatura possam ter essas vivências em âmbito acadêmico, permeado pelo manto da produção científica mas que precisa dialogar com as dimensões educacionais, a partir de uma instrução adequada e que será importante para o desenvolvimento das atividades pós formação deles, que já terão tido a experiência de montar um documento como um plano de aula, por exemplo.

Nossa preocupação como docente da disciplina de Didática para a licenciatura em Geografia era que os alunos observassem o conteúdo transmitido, mas não o praticassem, fazendo com que este se perdesse no decorrer da formação deles, algo que acontece em demais licenciaturas por uma desorganização com relação ao calendário letivo acadêmico.

Tal fato estimula uma imobilidade do professor para com o desenvolvimento das suas atividades educacionais, fazendo com que ele esteja centrado em um universo de constante aversão ao que a educação versa, que a qualidade do ensino-aprendizagem e a dedicação docente para fazer isto.

Claramente compreendemos que a profissão professor deve ser encarada sim com dedicação e afeto, mas também com o entendimento que é uma atividade profissional que demanda empenho e profissionalismo, em que reconhecemos a necessidade de uma valorização salarial, estrutural e de material, que abranja todas as dimensões relacionadas ao ser-professor, algo que supera as expectativas verticalizadas.

Assim sendo, fazer com que eles construíssem um material baseado em um planejamento, fizessem a apresentação do que foi organizado e que isto pudesse ser avaliado pelos demais colegas foi uma metodologia encontrada por nós para que os alunos estimulassem a caráter docente deles, que ainda está em construção e que será aperfeiçoado no decorrer do tempo de atuação em sala de aula.

Consideramos tal atividade de extrema relevância para a formação em licenciatura de todos, principalmente no âmbito da Geografia, que precisa dialogar cada vez mais com as realidades sociais atuais dos alunos, como forma de combate a supressão massiva de seu conteúdo nos materiais educacionais.

Concluimos de forma positiva a atividade ministrada e na certeza de que a proposta apresentada atingiu seus objetivos com os alunos, que apresentaram planos e projetos de aula com uma diversidade de temas, com posicionamentos críticos e estimulantes, voltados a um aprimoramento do ensino-aprendizagem geográfico, sendo que tal metodologia aplicada, pode ser replicada em outros contextos de licenciaturas.

Indicamos aqui sermos um primeiro ponto de partida para a organização de outras atividades que estejam empenhadas em desenvolver um ensino-aprendizagem com qualidade e pautado em uma formação didática-pedagógica ética e profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZAMBUJA, Leonardo Dirceu. Representações cartográficas, linguagens e novas tecnologias no ensino de Geografia. In: CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella, CAVALCANTI, Lana. S., CALLAI, Helena Copatti. **Didática da Geografia: Aportes teóricos e metodológicos**. São Paulo: EJR Xamã Editora, 2012, p. 199 – 212.
- DE BONA, Cláudia Lemos. O planejamento do ensino de Geografia no contexto contemporâneo: teorias e aplicabilidade. **Revista Maiêutica**, v. 4, n. 1, p. 65 – 77, 2016.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.
- PIMENTA, Selma Garrido. Didática, didáticas específicas e formação de professores: Construindo saberes. In: TIBALLI, E. F. A, CHAVES, S. M. **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 49 -56.
- SCANDELAI, Natalie Roncaglia. Planejamento. In: PASSINI, Elza. Yasuko., PASSINI, Romão, MALYSZ, Sandra. **Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2015, p. 58 - 64.
- SOARES, Maria Lúcia de Amorim. Reinventando o ensino de Geografia. In: PONTUSCHKA, Nidia Nacib, OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002, p. 331 – 342.

AS DISCIPLINAS DE PRÁTICA DE ENSINO COMO COMPONENTES CURRICULARES NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA EM UNIVERSIDADES FEDERAIS

Maximiliano Vale de Resende Lara¹

Vicente de Paula Leão²

Francisco Fernandes Ladeira³

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste trabalho analisamos como as disciplinas de Práticas de Ensino estão dispostas nos Projetos Pedagógicos Curriculares (PPCs) em cursos de Geografia de três universidades federais: Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), Universidade Federal de Alfnas (UNIFAL) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Nossas análises foram pautadas na Resolução nº 2 (BRASIL, 2002), que estabeleceu para as licenciaturas 400 horas de prática pedagógica, como componente curricular obrigatório, nos cursos de licenciatura (além das 400 horas de Estágio Supervisionado), em substituição ao chamado modelo “3 + 1”, no qual o graduando estudava três anos em um curso de bacharelado e, posteriormente, realizava disciplinas no curso de Didática, por um ano.

A nosso ver, tal modelo colocava as licenciaturas num plano de complementaridade do bacharelado, ou apenas uma extensão, fazendo entender que o cerne da formação eram as disciplinas técnicas. Em outros termos, valorizava-se a formação técnica, bacharelesca, em detrimento da formação de professores, pedagógica.

Por outro lado, consideramos as disciplinas de Práticas de Ensino como fundamentais para a formação de professores, haja vista que se tratam de momentos de vivência pedagógica dos fundamentos teóricos das disciplinas dispostas ao longo do curso.

Desse modo, a partir da leitura e análise dos PPCs, observamos a disposição das disciplinas de Práticas de Ensino das universidades selecionadas e

1 Mestre em Geografia pela UFSJ. Professor do Colégio Nossa Senhora das Dores. E-mail: maxvrl@yahoo.com.br.

2 Doutor em Geografia pela UFMG. Professor da UFSJ. E-mail: leao@ufsj.edu.br.

3 Doutorando em Geografia pela Unicamp. E-mail: ffernandesladeira@yahoo.com.br.

comparamos a organização de cada uma delas, a partir de suas respectivas ementas (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS, 2011; UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2011; UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI, 2011).

No entanto, após a realização dos procedimentos elencados acima, percebemos que nem todas as respostas que buscávamos poderiam ser encontradas.

Desse modo, visando suprir essa lacuna, organizamos grupos focais, com alunos dos últimos períodos dos cursos de licenciatura em Geografia da UFSJ, UNIFAL e UFMG, com objetivo de compreender a forma como os licenciandos têm vivenciado as Práticas de Ensino nos cursos de Geografia.

DO MODELO “3 + 1” À “RESOLUÇÃO Nº 2”

Como dito anteriormente, em um sentido prático, o chamado modelo “3 + 1” se mostrou ineficaz, uma vez que a supervalorização da teoria abandonava as disciplinas didáticas e, conseqüentemente, a preparação para o exercício da docência. A didática era abordada isoladamente, ao final do processo formativo, com pouco nexos entre aquilo que fora aprendido/ensinado nos três primeiros anos de curso e o que viria a seguir como experiência profissional, a partir do estágio. O que se praticava nos cursos de formação de professores reforçava a formação bacharelesca. Assim, a formação do professor da Educação Básica era pautada, de acordo com Pimenta (2006), em um amontoado de disciplinas isoladas e sem conexão.

Em substituição ao modelo “3 + 1”, a Resolução nº 2 (BRASIL, 2002) instituiu as unidades curriculares de Práticas de Ensino, com nova carga horária para os cursos de licenciatura, para o estágio supervisionado e as atividades acadêmico-científico-culturais.

Segundo essa resolução, as Práticas de Ensino, durante a formação acadêmica, devem apresentar os seguintes objetivos/diretrizes:

- adquirir experiências prévias na área profissional;
- identificar habilidades requeridas para o exercício profissional;
- desenvolver um trabalho integrado com professores, colegas e escolas da comunidade;
- aplicar conhecimento, técnicas e procedimentos acadêmicos de aprendizagem inerentes à função docente;
- desenvolver a capacidade de iniciativa e maturidade emocional em relação ao desempenho profissional;
- estimular a criação de material didático, que o instrumentalize para o exercício da profissão.

A partir de então, pelo menos em tese, a figura do professor passou a ser reforçada como aquele que faz a mediação no processo de ensino e aprendizagem. Isso revelou a importância de uma nova metodologia de ensino nas licenciaturas, proporcionando ao professor da Educação Básica subsídios para exercer sua função.

ANÁLISES DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS CURRICULARES

Para o levantamento das informações necessárias para a análise das disciplinas de Práticas de Ensino, consultamos os PPCs nos sites dos cursos de Geografia, a matriz curricular de cada curso, a disposição dessa matriz, as ementas das disciplinas de Práticas de Ensino e a forma como essas disciplinas se articulam com as disciplinas teórico-acadêmicas, com o Estágio Supervisionado e com a Educação Básica.

De maneira geral, as propostas de mudanças nos PPCs dos cursos de licenciatura em Geografia analisados partem do princípio de que a função do professor é imprescindível na transformação da própria sociedade.

No entanto, após análises dos PPCs dos cursos de Licenciatura pesquisados, constatamos que a maioria adaptou seus textos àquilo que determina a legislação vigente em relação ao cumprimento da obrigatoriedade da oferta de 400 horas de práticas sem, contudo, promover mudanças de concepção e estruturais, que garantissem integridade e terminalidade próprias para os cursos de licenciatura. Percebemos que ocorreram avanços significativos, mas ainda insuficientes para garantir essa integralidade e essa terminalidade.

Nesse sentido, Leão (2008, p. 23) também já observara divergências e dificuldades de se encontrar um equilíbrio de forças entre licenciatura e bacharelado nos cursos em que existe a oferta das duas modalidades:

Nas instituições de ensino superiores federais, o envolvimento dos professores com a construção da matriz curricular revela outro problema. Os professores dividem o curso entre as diferentes correntes que o compõem (bacharéis e não bacharéis, sociólogos e antissociólogos, geografia física, geografia humana, tradicionais e críticos e, por incrível que pareça, até esquerda e direita), assim como em uma guerra a estratégia é avançar sobre o território inimigo, conquistando posições. No interior do curso, o território a ser conquistado é a matriz curricular. Os grupos organizam-se para disputar o controle do curso pelo controle territorial da matriz. Deterá o poder quem controlar o maior número de disciplinas. Ao agirem dessa forma, esses professores retiram a legitimidade do projeto pedagógico, que deixa de ser um instrumento formador de consenso sobre os princípios norteadores do curso.

Em suma, apesar de os PPCs dos cursos de Geografia, formulados a partir da publicação da Resolução nº 2 (BRASIL, 2002), apontarem para uma direção de interdisciplinaridade e de aproximação entre teoria e prática, ainda persiste um modelo que privilegia uma formação bacharelésca.

Além dos PPCs, também realizamos a categorização das disciplinas de Práticas de Ensino e das ementas de cada uma delas. A categorização contribuiu para que pudéssemos verificar a correlação entre a proposta das ementas das disciplinas de Práticas de Ensino e a aplicação das disciplinas na formação docente nos cursos de licenciatura em Geografia em Minas Gerais.

De acordo com a categorização estabelecida para as disciplinas de Práticas de Ensino, a didática do ensino em Geografia, abordada pelo curso de Licenciatura em Geografia da UFSJ, inicia o entendimento das práticas enquanto elementos fundamentais para a formação docente. Essa prática promove discussões sobre o papel da Geografia acadêmica e da Geografia escolar, aproximando os licenciandos da realidade da universidade e da escola.

No curso de Licenciatura em Geografia da UNIFAL, em que há maior concentração das Práticas de Ensino na categorização de “Currículo e Organização Escolar”, a valorização do conhecimento do ambiente escolar e a organização dos currículos dentro dos Sistemas de Ensino possibilitam aos licenciandos uma antecipação da realidade da Educação Básica, conforme observamos durante a realização do grupo focal.

Por meio de debates e trabalhos realizados no Laboratório de Ensino da UNIFAL, os licenciandos promovem discussões sobre a atuação no Estágio Supervisionado, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e nas demais atividades acadêmicas que os aproximam de sua futura atuação profissional.

Ao contrário do que ocorre na UNIFAL, as disciplinas de Prática e Estágio ofertadas pela UFMG não apresentam conexão com aquilo que é indicado em suas nomenclaturas. As disciplinas que tratam de estágio e prática de ensino devem seguir uma metodologia que possibilite futuras intervenções do professor em sua atuação profissional, o que não verificamos nas disciplinas de Práticas de Ensino da UFMG, analisando as palavras dos alunos durante os grupos focais e as ementas dispostas no PPC de Geografia.

O objetivo das disciplinas de Prática de Ensino caracterizadas como “Ementas das disciplinas de Práticas de Ensino por Área – Currículo e Organização Escolar” ofertadas pela UFMG é o desenvolvimento de pesquisas voltadas ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

O desenvolvimento do TCC deve ser contemplado durante o processo de formação, mas não durante as disciplinas de Práticas de Ensino, uma vez que

estas foram instituídas a partir da publicação da Resolução nº 2 (BRASIL, 2002) e justificadas em seu Parecer CNE/CP 9 (BRASIL, 2001, p. 4), ao afirmar que os cursos de licenciatura devem garantir “terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado”.

Conforme o fragmento textual extraído da ementa da disciplina “Análise da Prática Pedagógica e Estágio I”, do curso de Licenciatura em Geografia da UFMG, verificamos que essa disciplina não garante espaços para a reflexão sobre o ensino de Geografia e/ou a formação de professores:

A disciplina tem como objetivo apresentar e debater os conteúdos e condições para o discente identificar problemas e/ou questões, desenvolver um projeto de pesquisa e exprimi-lo na forma de uma Monografia Individual. Visa, também, orientar o processo de concepção de uma pesquisa, desde a escolha do tema até a discussão de sua relevância e implicações autorais, bem como sobre os critérios e normas científicas, incluindo levantamento bibliográfico (UFMG).

Apesar de ser uma disciplina sobre estágio e compor as 400 horas de prática, o texto faz referência à pesquisa que pode se realizar a partir de qualquer conteúdo sem, necessariamente, articular com a prática docente.

As demais práticas (Análise da Prática Pedagógica e Estágios II, III e IV) ofertadas pela UFMG disponibilizam suas ementas para consulta. Apesar de essas práticas abordarem temas relacionados ao interesse profissional do licenciando, podemos verificar que a formação de professores ainda encontra dificuldades em se consolidar, principalmente em instituições nas quais há um grande número de docentes especialistas nas disciplinas teórico-acadêmicas, como é o caso da Licenciatura em Geografia da UFMG.

Por fim, após analisar os PPCs dos cursos de licenciatura em Geografia categorizar as disciplinas de Práticas de Ensino e suas respectivas ementas, percebemos que nem todas as respostas poderiam ser encontradas a partir dessa análise. Por isso, optamos pela formação de grupos focais para dar maior fundamento à pesquisa (conforme apresentado no próximo tópico).

GRUPOS FOCAIS

Nos grupos focais participaram 59 licenciandos em Geografia da UFMG, UFSJ e UNIFAL, sendo oito licenciandos cursando o 6º período, 29 cursando o 7º período e 20 cursando o 8º período, além de dois que vieram do bacharelado em Geografia na UFSJ. Todos os participantes dos grupos focais tiveram contato com disciplinas de Práticas de Ensino e com o Estágio Supervisionado.

Nas falas de alguns participantes desta pesquisa (citadas abaixo), constatamos o distanciamento entre teoria e prática nos cursos de licenciatura em Geografia, contrariando aquilo que os PPCs apontam em relação ao processo formativo em que os demais docentes deverão contribuir para a formação dos licenciandos. Percebemos o sentimento que os licenciandos demonstram em relação ao processo de formação de professores é um reflexo da realidade da Educação Básica no País. Conseqüentemente, há uma vontade de mudar a realidade da educação a partir de novas experiências e de novas práticas em sala de aula por parte desses futuros docentes.

Não consigo compreender e não concordo com o fato de professores que não são licenciados poderem dar aulas para um curso de Licenciatura. A gente acaba tendo um conteúdo muito técnico e específico. A gente não vê uma relação desse conteúdo com a realidade da sala de aula. Nossa formação é bacharelesca. Poucos professores estão realmente preocupados com a formação docente. O restante dos professores dá suas aulas e pedem relatórios técnicos, trabalhos específicos de cada disciplina. Nunca te pedem pra fazer uma relação dessa matéria com a realidade da sala de aula. Assim, a gente não se sente totalmente preparado para ser professor. A gente acaba conhecendo tudo de Geografia, mas não faz ideia de como aplicar isso tudo na sala de aula. A gente acaba descobrindo algumas coisas quando vai fazer estágio ou então vai trabalhar com o PIBID.

Comparando com outros cursos, o nosso tem muitas disciplinas de áreas mais específicas da Geografia do que outros [o licenciando refere-se às unidades curriculares teóricas da Geografia]. Para nós, que vamos ser professores, isso é bom, mas também falta uma sintonia dessas disciplinas com o estágio e com as práticas de ensino.

Acho que a formação de professores precisa de teoria e de prática. Não dá 'pra' estudar só as teorias sem saber como aplicar isso nas salas de aula. Agora, durante o estágio, já dá 'pra' ter uma ideia de como essas disciplinas são importantes. A gente percebe que os conteúdos dos livros precisam ser adaptados para a realidade de cada turma e de cada aluno. Dá 'pra' fazer muita coisa. É preciso ter vontade de fazer e de querer ser professor. Aí, eu acho que as disciplinas de prática têm uma contribuição muito grande para a nossa carreira, porque a gente discute aqui na universidade o que é a profissão, os desafios, os problemas da educação no Brasil e aprende a valorizar aquilo que a gente vai ser.

Consideramos, a partir das observações acima, que o distanciamento entre as unidades curriculares teóricas e práticas nos cursos de licenciatura em Geografia diminui as possibilidades de se desenvolver uma educação libertadora.

Os grupos focais também revelaram que, apesar de os PPCs serem um referencial de objetivos e metas a serem atingidas, ainda existe uma apropriação dos cursos de licenciatura em Geografia por uma formação de cunho bacharelesca, limitando a atuação dos professores especialistas em Práticas de Ensino e a própria essência das licenciaturas:

Quando comecei a fazer as disciplinas de práticas, eu me descobri ainda mais como professor. Eu amo fazer o Estágio, as disciplinas de práticas, estar com os alunos na escola. A prática é fundamental para você decidir se vai ser professor ou não. Mas eu acho que essas disciplinas de práticas deveriam estar mais envolvidas com as outras disciplinas. São pouquíssimos os professores da área física que trabalham com os professores de práticas, e nós só temos uma professora de práticas.

Na verdade, a gente tem uma prática, na verdade, a gente não estudou o PPC, a gente comparou com outros cursos e, por exemplo, no quesito de disciplinas, a gente percebe que o nosso curso ficou um pouco 'pra' trás. Existem cursos de graduação em Geografia no Brasil que têm uma carga horária de estágio maior, estágio mais dividido, têm mais disciplinas que abrangem outras áreas enquanto o nosso estágio é concentrado somente nas salas de aula e as outras disciplinas deixam falhar um pouco

Muitos licenciandos apontaram que ainda elaboram relatórios de campo e trabalhos teóricos sem associação com a profissão docente nas licenciaturas em Geografia, o que acaba transformando o campo em uma aula teórica fora do ambiente da sala de aula.

A maioria dos professores faz trabalho de campo para sua disciplina. Nunca vi relação com práticas de ensino. O trabalho com as práticas é feito no Laboratório de Ensino, no estágio, no PIBID.

Já realizamos trabalhos de campo e utilizamos o Laboratório de Ensino. Mas foi apenas um trabalho de campo e, mesmo assim, porque a professora tem formação na área técnica e também na área de ensino. Com os outros professores, os trabalhos de campo foram específicos da disciplina e depois elaboramos relatório técnicos, mas sem nenhuma relação com a formação de professores.

Corroborando o que foi apresentado nos parágrafos antecedentes, na perspectiva de Gatti (2013), as propostas curriculares dos cursos de licenciatura têm demonstrado poucos avanços com relação à consolidação entre teoria e prática para enfrentar o campo de trabalho. Segundo a autora (2013, p. 1375), deve haver uma revolução nas estruturas institucionais, nos currículos e nos conteúdos para que a formação docente realmente considere as demandas da Educação Básica:

A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil.

Para Gatti (2013), a educação deve se valer daquilo que o indivíduo traz como referência histórica e de vida para o ambiente escolar. O professor, diante do desafio de contemplar a diversidade de uma sala de aula, precisa ser capaz de perceber a particularidade que cada indivíduo demonstra através de sua ação

no ato de ensinar/aprender. Assim, espera-se que o momento de formação dos futuros docentes seja capaz de identificar e possibilitar as diferentes realidades que são inerentes ao ambiente escolar, cabendo às Práticas de Ensino uma parte importante desse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos PPCs dos cursos de licenciatura em Geografia e das ementas das disciplinas de práticas demonstram que apesar das disputas internas e problemas que ainda persistem dentro dos cursos de formação de professores, abriram-se espaços para discutir o direcionamento que deve ser dado às licenciaturas por parte de professores especialistas em Ensino de Geografia e Práticas Pedagógicas.

Se, na formação anterior à publicação da Resolução nº 2 (BRASIL, 2002), a formação de docentes era uma extensão dos cursos de bacharelado, a partir da referida resolução as licenciaturas ganharam mais espaço para construir um projeto específico para formação de professores.

Destacamos a autonomia das licenciaturas, uma vez que compreendemos que esse é um ponto de partida para futuras conquistas em relação à formação docente nos cursos de licenciatura no Brasil. No entanto, o primeiro aspecto que chama a atenção nos PPCs analisados é a distância entre o que se diz no texto e a organização curricular proposta para os cursos: esta acaba privilegiando uma formação bacharelesca, em que as matrizes curriculares valorizam uma fragmentação da ciência ao não aproximar as disciplinas teórico-acadêmicas das disciplinas de Práticas de Ensino.

A matriz curricular reflete a divisão da ciência de origem em diferentes “distritos do saber”, cabendo ao professor de prática fazer a articulação desses conteúdos, uma vez que prevalece o ensino de uma geografia fragmentada que orienta uma formação para a especialização. E essa fragmentação reflete, por vezes, o ensino de Geografia na Escola Básica, em que o objetivo se baseia no cumprimento do conteúdo dos materiais didáticos, e não na aprendizagem desses conteúdos.

O mesmo ocorre com as unidades curriculares que utilizam laboratórios para o desenvolvimento de atividades relacionadas a conteúdos como cartografia, climatologia, sensoriamento remoto, geomorfologia etc., sem, no entanto, relacioná-las com as Práticas de Ensino.

Também verificamos que, em alguns cursos, ainda prevalece um modelo de formação com base no sistema que ficou conhecido como “3 + 1”, isolando as Práticas de Ensino das demais unidades curriculares. Em outros casos, também observamos resultados muito positivos em que os currículos, a Cartografia

Escolar e o desenvolvimento de projetos a partir das práticas se tornaram momentos de reflexão e antecipação da atuação profissional para os licenciandos.

Desse modo, podemos concluir que as Práticas de Ensino são fundamentais para a formação de futuros professores, tornando-os capazes de compreender que o processo de ensino e aprendizagem transcende o acúmulo de conhecimentos. Por outro lado, não podemos esquecer que as disciplinas teórico-acadêmicas também são imprescindíveis para a formação e o embasamento teórico dos futuros professores. Porém, é preciso que essas unidades curriculares estejam em consonância com as disciplinas de Práticas de Ensino, valorizando a formação e também as licenciaturas.

REFERÊNCIAS

GATTI, Bernardete Angelina. **Por uma Política Nacional de Professores**. São Paulo: UNESP, 2013.

LEÃO, Vicente de Paula. **A influência das diretrizes curriculares nacionais do Ministério da Educação e Cultura para a formação de professores de Geografia da educação básica em nível superior**. 2008. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação do Departamento de Geografia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pesquisa em Educação**. São Paulo: Loyola, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia**. Alfenas, 2011. Disponível em: <<http://www.unifal-mg.edu.br/geografia/ppp>>. Acesso em: 22 ago. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Projeto Pedagógico dos cursos de graduação em Geografia: Licenciatura e Bacharelado**. Belo Horizonte, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI. **Projeto Pedagógico do Curso de Geografia: Licenciatura**. São João del-Rei, 2011. Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/cogeo/Projeto_Pedagogico_do_Curso_de_Geografia_-_Licenciatura_-_2012.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2023.

ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRODUÇÃO DE RECURSOS PEDAGÓGICOS

Francisca Cibele da Silva Gomes¹

Juliana Veras de Sousa²

Antônia Maria Rodrigues da Costa³

Maria de Lourdes Alves de Oliveira⁴

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa possui como objeto de estudo a análise das práticas metodológicas que podem ser trazidas para o ensino e aprendizagem de Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e que foram construídas por um grupo de alunas do curso de Pedagogia. Nesse contexto, foram desenvolvidas na forma de oficina na disciplina Matemática do Ensino Fundamental, pertencente ao terceiro período da Licenciatura em Indução da Formação Inicial e Continuada de Professores e Diretores Escolares (PRIL) que faz parte da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Núcleo Teresina.

O objetivo geral foi analisar como as metodologias que foram desenvolvidas na oficina contribuem para o ensino e aprendizagem das crianças que fazem parte dos anos iniciais. Logo, os objetivos específicos foram: descrever o papel da formação inicial na construção de boas práticas pedagógicas no letramento matemático e salientar os conceitos didáticos e avaliativos que embasaram a elaboração dos materiais pedagógicos e especificar.

A metodologia foi dividida em dois aspectos: o primeiro corresponde ao trabalho bibliográfico qualitativo em fontes escritas como artigos, livros, teses e dissertações acerca da formação inicial e continuada de professores no ensino

1 Acadêmica de Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). EMAIL: cs6445758@gmail.com.

2 Acadêmica de Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: ju.veras@hotmail.com.

3 Acadêmica de Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-MAIL: antonia.costa@ufpi.edu.br.

4 Acadêmica de Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-MAIL: lourdesoliveira1986@gmail.com.

de matemática para crianças que fazem parte dos primeiros anos do Ensino Fundamental a partir das análises de Damasceno (2022), Duarte, Gonzaga e Assis (2019), entre outros professores e pesquisadores. Essa motivação ocorreu devido a própria temática da oficina no qual foi desenvolvida as propostas de materiais pedagógicos e que teve seu direcionamento a produção e apresentação de práticas pedagógicas voltadas para o ensino da disciplina curricular. A segunda parte consistiu na descrição dos suportes produzidos, assim como os objetivos, metodologias, intenções, direcionamentos e passa a passo para produção dos suportes que foram apresentados na oficina.

Com a pesquisa foi possível entender que o trabalho docente ainda na formação esbarrar na heterogeneidade dos alunos, nos problemas e dificuldades de ensino e aprendizagem, mas também deve ser uma prática que rompa com estereótipos e promova um letramento matemático que considere a diversidade dos seus discentes, seus conhecimentos prévios, a autonomia dos docentes, os estudos matemáticos como parte do cotidiano e que devem ser construídos e reconstruídos por aqueles que produzem saberes escolares – alunos, educadores, gestores, comunidade, etc. –, e que são decisivos para trazer novos olhares acerca da matemática como algo que faz parte da nossa realidade e que todos são capazes de produzir e resolver problemas matemáticos e desenvolver conhecimentos nesse campo do saber.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E PRÁTICAS

O estudante de pedagogia ainda na graduação se deparar com diversos problemas e problemáticas a respeito do ensino e aprendizagem de Matemática, sobretudo como lidar com as dificuldades cotidianas, romper com o histórico de preconceitos em sobre o letramento matemático e também trazer para sala de aula o papel social desempenhado pela docente nos anos iniciais do ensino fundamental. Sabemos que a formação dos professores perpassa dois campos: o primeiro seria o curso superior inicial e a segunda a perpetuação do estudo acerca das teorias e práticas pedagógicas matemáticas através de capacitações, especializações, mestrado e doutorado.

Os saberes são produzidos mediante processo contínuos e tênues de ensino e aprendizagem onde se inicia numa certa idade e continua por toda a vida, à medida em que desenvolvimento assimilações e entendimentos acerca das noções, ideais, representações e conceitos dos mais simples aos complexos. Essa questão está totalmente relacionada ao contexto em que a criança, jovem, adulto ou idoso estão inseridos seja em termos históricos, sociais e culturais dentro do espaço escolar ou não. Incluindo elementos empíricos, estabelecendo

elos e relações, iniciando a unificação do pensamento desordenado e organizar elementos concretos. As conexões são feitas a partir da relação entre teorias e experiências. Envolvendo as funções mentais, procedimentos e conceituações espontâneas e científicas. (Ferreira, 2009).

Os alunos vêm para a graduação com variadas experiências, traumáticas ou felizes, sobre os professores de Matemática e a própria disciplina em si. São lembranças que interverem na forma como os graduandos vão interpretar e se relacionar as teorias e práticas que envolvem o letramento matemático. Através das nossas observações e entendimentos explicamos e interpretamos o que acontece consigo mesmo, com o mundo e ao nosso entorno. Algumas vezes podem construir pensamentos equivocados sobre a realidade. Visto que:

Por isso, as práticas de ensino estão ligadas diretamente à ação docente evidenciada pelo professor em sala de aula, sendo fator determinante para um bom desenvolvimento escolar dos alunos. O educador deve sempre buscar manter-se atualizado no que diz respeito aos novos métodos de ensino, procurando conhecer as realidades às quais seus alunos pertencem para então, poder planejar da melhor forma possível as estratégias que irá desenvolver em sala de aula, proporcionado aos estudantes um ambiente educacional no qual eles poderão tanto aprender novos saberes, como também, relacionar as suas experiências de vida com os conhecimentos matemáticos. Portanto, aprender matemática é aprender a conciliar, compreender, abstrair, contar, ou seja, saber como devemos/podemos aplicá-la na resolução de situações –problema com as quais nos deparamos, sejam no nosso cotidiano ou no ambiente escolar (Duarte; Gonzaga; Assis, 2019, p.102).

Essas modificações podem ser feitas a partir de novas experiências mais efetivas, lúdicas, interativas, centradas na formação e no desenvolvimento de conceitos, objetivos, finalidades e práticas ativas na sociedade. Logo, “[...] ariscamo-nos a propor formas de ensinar e aprender que rompem com os modos hegemônicos vigentes no contexto educativo, na tentativa de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino propiciado nas escolas” (Ferreira, 2009, p.26).

Dentre os problemas apresentados nas graduações está na não familiarização dos futuros docentes com os aspectos conceituais da matemática como: elaborar situações que conduzam os discentes à elaboração de conceitos, envolver os conhecimentos prévios devem ser internalizados para poder iniciar o novo processo de ensino e aprendizagem, a necessidade de entender os fundamentos lógicos, psicológicos, históricos e pedagógicos do ensino (Ferreira, 2009). E ainda acaba trazer para as primeiras práticas ações que são limitadas aos manuais escolares, constituindo saberes isolados, de modo que nem auxiliam o professor e nem o aluno na compreensão de conteúdos básicos da disciplina apenas reforçando o contato com a Matemática como sendo um campo de estudo “assustador”, um bicho papão para a maioria dos alunos.

Para Duarte, Gonzaga e Assis (2019) a mera transmissão de conhecimentos não é suficiente. Não é interessante e proveitoso encerrar os alunos como sujeitos passivos, pelo contrário, deve-se proporcionar oportunidades significativas de construção de saberes que podem ser trazidos para o cotidiano, trazendo uma aprendizagem mais rica e significativa. Para que isso ocorra, os educadores precisam compreender a importância de contextualizar os conteúdos para facilitar a aprendizagem dos alunos, oportunizar vivências matemáticas que vão além da ciência padrão, através de resolução dos problemas de forma crítica e responsável.

O ensino se configura como uma saída eficiente para evidenciar o papel da Matemática nas suas vidas, não como algo que produz incertezas, medos e frustrações, mas algo que nos ajuda a compreender a vida. “Por outro lado, é importante compreender como uma determinada construção social permanece influenciando a nossa prática pedagógica” (Ferreira, 2007, p.10).

Quando os discentes aprendem algo que tem relação com o seu cotidiano, a aprendizagem se torna mais prazerosa e significativa, possibilito que busquem de forma autônoma novos conhecimentos, os quais serão úteis na sua vida, nas situações práticas vivenciadas na sala de aula e no seu dia a dia. Ensinar e aprender matemática não é tarefa fácil, muito pelo contrário, é um desafio, que existe determinação, envolvimento e disposição, pois os alunos necessitam de estímulos em aprender conceitos e fórmulas matemáticas. Essas não é apenas algo relacionado a complexidade da disciplina, mas a ausência da sua relação com conhecimentos oriundos de outras áreas e da vida real, deixando apenas o saber abstrato presente nos livros didáticos (Duarte; Gonzaga; Assis, 2019).

É evidente que não podemos reduzir o ensino e aprendizagem aos propósitos dos currículos oficiais, pois uma realidade é o que dizemos aos docentes para serem postos em prática e outro, bem diferente, é o que eles pensam e dizem que ensinam, e outra é o que os alunos aprendem. A ideia predominante de forma sintetizada é a transmissão de conhecimentos nas disciplinas escolares, mesmo sendo bem difundido a noção de que os alunos aprendem melhor em situações de aprendizagem favoráveis, onde processos e procedimentos psíquicos lhes possibilitam debruçar-se sobre os fenômenos matemáticos e suas propriedades, nexos e relações sensíveis e significativas (Ferreira, 2007).

Também se faz importante valorizar a participação efetiva dos alunos nas aulas de matemática desenvolvendo assim uma conexão entre o conhecimento e as relações que podem ser estabelecidas a partir do contato com os discentes. Os educandos poderão ser protagonistas, vistos como capazes de interagir de maneira mais ativa, como agentes de transformação, propondo soluções e intervenções para os problemas. Visando a possibilidade de utilizar situações reais, interativo e interligado a vida real. Retirando o viés que considera os saberes matemáticos

como vilões e único responsável pelo fracasso escolar dos estudantes, para uma percepção que considera as capacidades intelectuais dos alunos, o contexto a qual pertencem as aplicações matemáticas (Duarte; Gonzaga; Assis, 2019).

Para aqueles que passam pelo ensino superior, o domínio de conhecimentos científicos, pedagógico, didático e avaliativo acaba esbarrando em concepções tradicionalistas de aprendizagem. Onde as proposições curriculares “[...] não colocam no foco do processo ensino-aprendizagem a e (re) elaboração do conhecimento no nível dos conceitos científicos” (Ferreira, 2007, p.15).

Nesse contexto, na perspectiva de Passos e Nacarato (2018), os professores acabam realizando aquilo que pode ser feito dentro da sala de aula, considerando as demandas diárias, pressões, obrigações e desqualificação do trabalho docente. As pesquisas no campo da formação de docentes e no próprio trabalho nas escolas ainda está emergindo de um histórico que negligência as necessidades dos educadores, e aqueles que buscam promover boas práticas são ignorados ou pouco valorizados. E ainda muitos professores que lecionam matemática nos anos iniciais provem de cursos que deixaram lacunas conceituais e não estamos nos referindo a modelos prontos de aula, mas bases teóricas e práticas que metamorfosearam as possíveis ações na sala de aula.

Nesse caso, o conhecimento matemático precisa ser compreendido como necessário para todos os alunos e professores da educação básica, seja pela sua aplicação na sociedade, ou pelas suas competências na formação de cidadãos críticos, cientes de suas responsabilidades sociais. Não se restringindo a quantificação de fenômenos determinísticos – contagem, medição, grandezas – e as técnicas de cálculos com números e grandeza, pois criou sistemas abstratos, organizados e inter-relacionou fenômenos do espaço, movimento, formas, números, associados ou não fenômenos físicos (Brasil, 1996).

Esses mecanismos contêm ideias e objetos fundamentados na compreensão de situações, representações significativas e argumentativas nos mais variados contextos. No ensino fundamental, esse campo de atuação, por meio da articulação com diversos campos – Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade –, precisa garantir que os alunos relacionem observações empíricas com representações (tabelas, figuras e esquemas) e associem com atividade matemáticas (conceitos e propriedades), fazendo induções e conjecturas (Brasil, 1996).

A natureza do saber matemático deve ser entendida como possível de ser modificada, interpretada e construída pelos estudantes através da resolução de problemas. Onde também pode ser uma boa oportunidade para dialogar, formular perguntas, desenvolver hipóteses, realizar experimentos e procurar intervenções. Isso deve ocorrer dentro de um ambiente escolar comunicativo para formação de ideias e negociação e produção de significados que vamos sendo

construídos nas interações entre os estudantes e os professores. Não existe uma única prática educativa em relação ao ensino de matemática, mas existem vários caminhos, com alcances e limites. O docente deve conhecer a sua turma e os saberes que circulam na aula, precisa ser flexível e autônomo para gerir esses acontecimentos (Passos; Nacarato, 2018).

A proposição de uma relação com o componente curricular voltado para problematização, discussão, análise e sistematização das ideias com a realidade dos alunos está relacionada com a noção de formação integral do discente a partir do entendimento do real papel desempenhado pela matemática dentro da escola, nos espaços sociais, no mundo do trabalho, ou seja, em todos os lugares. É uma forma de entender a matemática para além da noção tradicional em resolver problemas teóricos com enunciados que exigem apenas um caminho, mas agora entendemos que existem vários métodos e técnicas para entender e aplicar a disciplina no cotidiano de forma lúdica e interativa afim de formar alunos que tenham uma relação afetiva construtiva e benéfica com o componente curricular e não pensem nela como algo assustado, difícil o bastante para que apenas o professor e alguns alunos possam resolver (Damasceno, 2022).

Na verdade, todos podem pensar e repensar em formas, estratégias e entendimentos a partir do conteúdo abordado. Para que possa trazer para sua realidade o conhecimento escolarizado construído junto com o professor. Entende-se o letramento matemático como a capacidade de estudantes desenvolverem seus saberes matemáticos. Mas depende do repertório de conhecimentos que permitam que o docente compreenda as práticas de ensino e aprendizagem, avaliações currículo e a sua compreensão da Matemática fugindo de uma abordagem tecnicista. Onde bombardeiam escolas com perspectivas antidemocráticas, planos de aulas que ignoram os saberes dos alunos e professores, desconsideram sua autonomia e se opõem a flexibilização curricular (Passo; Nacarato, 2018).

Portanto, o ensino e aprendizagem matemático deve ser entendido como um processo em construção pelos professores e alunos que chame atenção para os conhecimentos prévios, suas potencialidades de intervenção na realidade e na própria escola, a importância da matemática na vida dos discentes e também que isto seja pontapé inicial para os docentes repensarem suas práticas, reformular teóricas ultrapassadas e pensar outros caminhos que explorem os saberes matemáticos sem adentrar na falsa ideia que concebe esse mundo como sendo para poucos ou difícil demais ou ainda um “bicho de sete cabeças”, mas como algo que faz parte da realidade de cada um e possível valor importantíssimo para o entendimento da sociedade e o mundo ao seu redor.

MATERIAIS PEDAGÓGICOS, BNCC E A APRENDIZAGEM MATEMÁTICA PARA OS ANOS INICIAIS

Segundo, Passos e Takahashi (2018) os materiais pedagógicos desempenham um papel fundamental na promoção da aprendizagem matemática nos anos iniciais, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC enfatiza a importância de abordagens práticas e contextuais para o ensino de matemática, visando desenvolver o raciocínio lógico, a resolução de problemas e a compreensão conceitual dos alunos. Esses materiais devem ser projetados de forma a envolver os alunos em atividades que permitam a exploração ativa dos conceitos matemáticos. Jogos educativos, manipulativos, problemas do cotidiano e situações-problema são exemplos de recursos que podem ser utilizados para estimular o interesse e a participação dos alunos.

A diversificação dos materiais é crucial para atender às diferentes formas de aprendizado dos alunos. Além disso, os materiais devem ser adaptados para considerar a diversidade cultural e social da sala de aula, tornando a aprendizagem matemática mais inclusiva e acessível a todos os estudantes. A BNCC também ressalta a importância da interdisciplinaridade, ou seja, a conexão entre diferentes áreas do conhecimento. Isso significa que os materiais pedagógicos podem ser projetados de maneira a integrar conceitos matemáticos com outras disciplinas, tornando o aprendizado mais contextualizado e significativo para os alunos (Passos e Takahashi, 2018).

Conforme, Julio e Silva (2018) os materiais pedagógicos desempenham um papel vital na implementação da aprendizagem matemática nos anos iniciais de acordo com a BNCC. Eles devem ser projetados com cuidado, levando em consideração a abordagem prática, contextualizada e inclusiva, bem como a interdisciplinaridade, a fim de promover uma compreensão profunda e duradoura dos conceitos matemáticos pelos alunos. Portanto, os materiais pedagógicos matemáticos são recursos educativos que auxiliam no ensino e aprendizagem de matemática, tornando o processo mais interativo, envolvente e significativo para os alunos.

Esses materiais são projetados para promover a compreensão dos conceitos matemáticos de forma prática e contextualizada. Alguns exemplos de materiais pedagógicos matemáticos incluem os Manipulativos que são objetos físicos, como blocos de construção, ábacos, régua, entre outros, que os alunos podem manipular para compreender conceitos abstratos, como números, formas geométricas e operações matemáticas. Os Jogos educativos, como os jogos de tabuleiro, cartas e jogos digitais podem ser projetados para ensinar e reforçar conceitos matemáticos de maneira divertida. Eles também podem promover a competição saudável e a colaboração entre os alunos (Julio e Silva, 2018).

Podemos citar também os kits de matemática, que são conjuntos de materiais que podem incluir peças para montar figuras geométricas, material para medições, balanças para explorar conceitos de peso e equilíbrio. Cita-se as Atividades práticas que incluem situações do cotidiano em que os alunos aplicam conceitos matemáticos, como medir ingredientes em uma receita, calcular descontos durante compras ou planejar trajetos no mapa. Sem desconsiderar os recursos digitais, os Softwares educativos, aplicativos e plataformas online podem oferecer atividades interativas, simulações e exercícios que abordam conceitos matemáticos de maneira dinâmica.

Passos (2009) mencionam os projetos integrados, que são os desenvolvimentos de projetos que combinam a matemática com outras disciplinas, permitindo que os alunos explorem a aplicação dos conceitos em contextos do mundo real e o material adaptado que atendem às necessidades de alunos com diferentes estilos de aprendizado, como materiais em braile, recursos visuais para alunos com deficiência visual, entre outros. A escolha dos materiais pedagógicos matemáticos deve ser feita com base nos objetivos de aprendizagem, nas características dos alunos e nas possibilidades do ambiente de ensino. Esses recursos têm o potencial de tornar a matemática mais concreta, acessível e envolvente, contribuindo para o desenvolvimento das competências matemáticas dos alunos.

As competências matemáticas definidas para os anos iniciais são um conjunto de habilidades e conhecimentos essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo desse período, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essas competências visam não apenas o domínio dos conteúdos matemáticos, mas também a capacidade de aplicar esses conhecimentos em situações reais, desenvolvendo o raciocínio lógico e a resolução de problemas. Essas competências não são independentes umas das outras; muitas vezes, os alunos precisam integrar conhecimentos e habilidades de várias áreas para resolver problemas complexos (Passos, 2009).

A BNCC enfatiza o desenvolvimento do pensamento crítico, da argumentação e da comunicação matemática como parte integrante do ensino de matemática nos anos iniciais. Portanto, as competências matemáticas para os anos iniciais não se limitam apenas à memorização de fórmulas e procedimentos, mas abrangem uma abordagem mais ampla e contextualizada, visando preparar os alunos para compreender, aplicar e apreciar a matemática em diversas situações da vida (Passos e Takahashi, 2018).

EXPERIÊNCIA DAS ALUNAS DE PEDAGOGIA COM A PRODUÇÃO DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS MATEMÁTICOS

Conforme, estudos de Kyldes et all (2021) acerca da prática docente e materiais pedagógicos em sala de aula. A educação é uma das bases fundamentais para o desenvolvimento de uma sociedade. Nesse contexto, a formação de professores desempenha um papel crucial na construção de um ensino de qualidade. O curso de Pedagogia, por sua vez, é responsável por preparar futuros educadores para enfrentar os desafios do ensino em diferentes níveis. Dentro dessa formação, a produção de materiais pedagógicos matemáticos surge como uma ferramenta essencial para tornar o ensino da matemática mais eficaz e acessível.

A matemática é frequentemente vista como uma disciplina intimidante para muitos estudantes. Para superar essa barreira, os educadores precisam adotar estratégias que tornem o ensino da matemática mais envolvente e compreensível. A produção de materiais pedagógicos matemáticos é uma dessas estratégias que podem ser eficazes. Esses materiais incluem desde jogos e atividades até recursos digitais, como aplicativos e vídeos educativos, todos projetados com o propósito de facilitar o aprendizado matemático (Kyldes *et all*, 2021).

No contexto do curso de Pedagogia, os estudantes têm a oportunidade de adquirir conhecimentos teóricos sobre a importância dos materiais pedagógicos, mas é na experiência prática que eles podem realmente compreender seu significado. Durante o curso, na disciplina de matemática, os futuros pedagogos foram incentivados a criar materiais pedagógicos matemáticos que sejam adequados ao nível de ensino em que desejam atuar.

Essa experiência prática envolve a pesquisa sobre abordagens pedagógicas eficazes para o ensino da matemática, o desenvolvimento de materiais que se alinhem com essas abordagens e a avaliação da eficácia desses materiais em um ambiente de sala de aula. Os estudantes têm a oportunidade de explorar a criatividade, adaptando os materiais às necessidades específicas dos alunos, tornando o aprendizado mais personalizado e participativo.



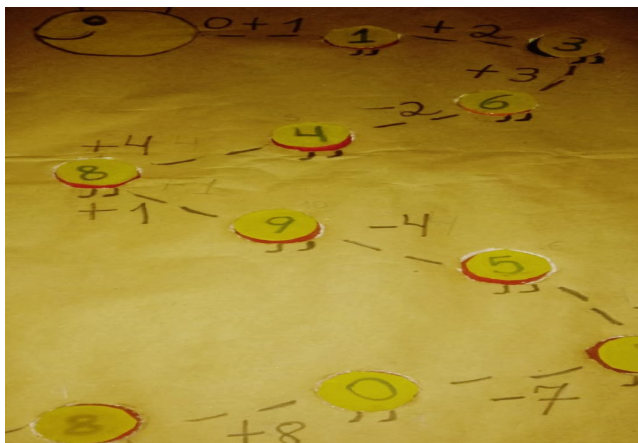
Material pedagógico produzido e apresentado pelas alunas de pedagogia-Pril na matéria de matemática

O material pedagógico “Jogo Matemático: Números e Quantidades - Pote de Biscoitos” foi criado com o propósito de proporcionar uma experiência de aprendizado lúdica e interativa, direcionada principalmente para crianças em idade pré-escolar e nos primeiros anos do ensino fundamental. Seu objetivo principal é o ensino de conceitos matemáticos fundamentais, com ênfase em números e quantidades. Destacamos os principais objetivos deste material pedagógico. Como Desenvolver as Habilidades de Contagem, uma vez que o jogo visa fortalecer a capacidade das crianças de contar de forma precisa e sequencial. Ao associar números a quantidades de “biscoitos” nos potes, as crianças aprendem a relacionar números com a ação de contar objetos físicos.

Estabelecer a correspondência entre números e quantidades, uma parte essencial do jogo é a correspondência direta entre os números apresentados nos cartões e as quantidades de “biscoitos” nos potes. Isso ajuda as crianças a entenderem que cada número representa uma quantidade específica. Promover o reconhecimento numérico, o uso dos cartões numerados auxilia as crianças no reconhecimento e familiarização com os números, preparando-as para operações matemáticas mais complexas no futuro. Estimular a interação social e colaboração, o jogo pode ser jogado em grupo, o que promove a interação social entre as crianças. Isso incentiva a comunicação, a cooperação e o aprendizado entre pares, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades sociais. Tornar o aprendizado divertido, o elemento lúdico do jogo faz com que o aprendizado da matemática seja mais agradável e menos intimidante para as crianças.

Isso ajuda a criar um ambiente de aprendizado positivo e estimulante. Fomentar a autonomia e tomada de decisões: À medida que as crianças escolhem os cartões numerados e decidem qual “pote de biscoitos” corresponde ao

número em seu cartão, elas desenvolvem habilidades de tomada de decisões e autonomia. Incentivar o Pensamento Crítico, as crianças são desafiadas a resolver problemas simples, como encontrar o pote correto para seu cartão numerado. Isso estimula o pensamento lógico e o raciocínio crítico.



Material pedagógico produzido e apresentado pelas alunas de pedagogia-Pril na matéria de matemática

O jogo matemático “Lagarta” é uma ferramenta pedagógica significativa que transforma o ensino de algarismos e operações matemáticas em uma aprendizagem lúdica e interativa. Ele contribui para que os alunos aprendam a reconhecer algarismos de 0 a 9 e a distinguir entre as operações de adição e subtração. Além disso, promove o desenvolvimento de habilidades matemáticas essenciais, como a contagem e o raciocínio lógico.

Aprender algarismos de 0 a 9, um dos objetivos centrais do jogo “Lagarta” é familiarizar os alunos com os algarismos de 0 a 9 de maneira divertida e envolvente. O jogo proporciona uma oportunidade prática para as crianças verem, tocarem e associarem os algarismos aos conceitos numéricos. Isso cria uma base sólida para o desenvolvimento da alfabetização matemática. Reconhecer algarismos e correspondentes quantidades, o jogo ajuda os alunos a associarem algarismos a quantidades específicas. Por exemplo, quando escolhem o algarismo “4”, eles aprendem que esse número representa a quantidade de quatro objetos. Esse reconhecimento é essencial para a compreensão e representação de números em contextos matemáticos.

Distinguir operações matemáticas e outro objetivo fundamental é ensinar os alunos a distinguirem entre as operações matemáticas de adição (+) e subtração (-). Por meio das escolhas de operações durante o jogo, as crianças começam a compreender a diferença entre somar (aumentar uma quantidade) e subtrair (diminuir uma quantidade). Isso é fundamental para o desenvolvimento das

habilidades de cálculos. Assim como, desenvolver habilidades de contagem, o jogo “Lagarta” incentiva os alunos a contarem de maneira sequencial e precisa. Ao escolherem um algarismo e aplicarem a operação escolhida, eles praticam contagem, uma habilidade matemática essencial que é a base para cálculos mais complexos no futuro.

Estimular o raciocínio lógico, as escolhas que os alunos fazem durante o jogo, como selecionar um algarismo e uma operação, envolvem o raciocínio lógico. Eles precisam pensar estrategicamente para determinar a melhor forma de alcançar o resultado desejado, seja somando ou subtraindo os algarismos da “lagarta”. Promover a interatividade e aprendizado colaborativo, uma vez, que o jogo “Lagarta” pode ser jogado individualmente ou em grupo. Em ambas as situações, ele promove a interação social e colaborativa entre os alunos. Eles podem discutir suas escolhas, resolver problemas juntos e aprender uns com os outros, enriquecendo sua experiência de aprendizado.

A experiência com a produção de materiais pedagógicos matemáticos no curso de Pedagogia é uma etapa fundamental na formação de educadores comprometidos com a qualidade do ensino. Essa vivência proporciona aos estudantes a oportunidade de desenvolver habilidades criativas, aprofundar seu conhecimento matemático e aprender a adaptar o ensino às necessidades individuais dos alunos.

A produção de materiais pedagógicos matemáticos não é apenas uma abordagem pedagógica eficaz, mas também uma forma de capacitar os futuros professores a tornarem a matemática mais acessível, motivadora e relevante para os estudantes, contribuindo assim para o avanço da educação matemática e, conseqüentemente, para o progresso da sociedade como um todo. Portanto, essa experiência merece destaque e incentivo dentro do curso de Pedagogia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Notou-se ao longo da discussão, que um recurso pedagógico bem planejado e implementado pode desencadear o desenvolvimento de diversas habilidades nos alunos, promovendo não apenas o aprendizado matemático, mas também contribuindo para sua formação como cidadãos que interagem de forma construtiva na escola e, posteriormente, na sociedade. Esta interação social é fundamental para o crescimento global dos alunos, uma vez que o conhecimento matemático não se limita apenas às salas de aula, mas também se aplica a contextos do mundo real.

É crucial destacar que a matemática pode ser abordada de maneira agradável e livre de temores quanto à sua complexidade. Existem diversas abordagens pedagógicas que tornam o aprendizado da matemática mais

acessível e envolvente. A diversidade de recursos disponíveis permite que a matemática seja explorada de maneiras simples e produtivas, evidenciando sua importância em nossas vidas cotidianas. Portanto, o presente estudo é ressaltar que a utilização de recursos pedagógicos desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do raciocínio lógico, no estímulo à criatividade e na capacidade de resolução de problemas por parte dos alunos. Através dessas ferramentas, os estudantes são incentivados a explorar, compreender e aplicar os conceitos matemáticos de maneira mais eficaz.

Por fim, podemos concluir que a integração de recursos pedagógicos como ferramentas auxiliares no ensino da matemática traz inúmeros benefícios tanto para os alunos quanto para os professores. Ao adotar abordagens mais dinâmicas e interativas, podemos proporcionar uma experiência de aprendizado mais enriquecedora, capacitando os alunos a enfrentarem desafios matemáticos com confiança e entusiasmo. Isso não apenas aprimora seu desempenho acadêmico, mas também os prepara para uma participação ativa e produtiva em nossa sociedade cada vez mais orientada pela matemática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 1996. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_
ver-
saofinal_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_ver-
saofinal_site.pdf). Acesso em: 17 set. 2023.

DAMASCENO, Isolina Costa. **O Processo formativo de professores que ensinam Matemática dos anos iniciais para o ensino por apropriação de conceitos**: “Quando vamos dar aula... Nós temos que ter propriedade”. Tese de doutorado. Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2022.

DUARTE, Carlos Lisboa; GONZAGA, Antônia Edivaneide de Sousa; ASSIS, Marcos Antônio Petrucci de. O conhecimento matemático e suas contextualizações: reflexões em torno dos processos de ensino e aprendizagem. In: EDITORA POISSON (Org.). **Educação no século XXI**. Belo Horizonte (MG): Poisson, 2019. Disponível em: [https://www.poisson.com.br/livros/educacao/volume7/
Educacao_no_seculoXXI_vol7.pdf](https://www.poisson.com.br/livros/educacao/volume7/
Educacao_no_seculoXXI_vol7.pdf). Acesso em: 17 set. 2023.

FERREIRA, Maria Salonilde. Um ponto de partida: In: FERREIRA, Maria Salonilde. **Buscando caminhos: uma metodologia para o ensino-aprendizagem de conceitos**. Brasília: Liberlivro, 2009.

FERREIRA, Maria Solonilde. Currículo: que conteúdos são ensinados e aprendidos? **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 12, n.17, p.09-20, jul. / dez. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/download/1429/1279>. Acesso em: 17 set. 2023.

JULIO, R. S.; SILVA, G. H. G. DA . **Compreendendo a Formação Matemática de Futuros Pedagogos por meio de Narrativas**. Bolema: Boletim de Educa-

ção Matemática, v. 32, n. 62, p. 1012–1029, dez. 2018.

KYLDES BATISTA VICENTE, c. x. de m. m. h. da s. **prática docente e materiais didáticos na sala de aula. revista panorâmica online**, [s. l.], v. 33, 2021. disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1328>. acesso em: 19 set. 2023.

PASSOS, Carmen Lúcia Brancaglioni; NACARATO, Adair Mendes. Trajetória e perspectivas para o ensino de Matemática nos anos iniciais. **Estudos Avançados**, n.32, v.94, p.119-135, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/VqMq5VmXSk45CKXtvFmZZrN/>. Acesso em: 17 set. 2023.

PASSOS, É. O.; TAKAHASHI, E. K. **Recursos didáticos nas aulas de matemática nos anos iniciais: critérios que orientam a escolha e o uso por parte de professores**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 99, n. 251, p. 172–188, jan. 2018.

PASSOS, C. L. B. **Materiais manipuláveis como recursos didáticos na formação de professores de matemática**. In: LORENZATO, S. (Org.). O laboratório de ensino de matemática na formação de professores 2. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2009.

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: UMA ANÁLISE REGIONAL DOS ESTUDANTES ESTRANGEIROS

Leonardo Gomes Alvarenga¹

Aline Costalonga Gama²

Leticia Gomes Alvarenga³

Jefferson Queiróz de Sousa⁴

Shirlena Campos de Souza Amaral⁵

1. INTRODUÇÃO

No contexto dos debates contemporâneos sobre a educação, a internacionalização da Educação Superior no Brasil revela-se como um fenômeno multifacetado, moldado historicamente por legislações e esforços concertados das instituições de ensino. A trajetória da internacionalização é marcada pelo protocolo firmado, em 1964, entre o Departamento Cultural e de Informações e a Diretoria do Ensino Superior, estabelecendo condições para a admissão de estudantes estrangeiros nas universidades brasileiras. O Decreto nº 55.613, de 1965, que regulamentou o registro desses estudantes, potencializou o fluxo, atraindo mais de 2.000 discentes latino-americanos até 1966, com destaque para o aumento da representatividade das nações caribenhas.

-
- 1 Graduado em Relações Internacionais pelo Instituto Candido Mendes - Campos dos Goytacazes. E-mail: leo.alvarenga1995@gmail.com.
 - 2 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo Campus Vitória. E-mail: alinecga@yahoo.com.br.
 - 3 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Advogada - Especialista em Processo Civil pelo Centro Universitário Fluminense – Uniflu. E-mail: leticia.galvarenga@hotmail.com.
 - 4 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Advogado – Especialista em Direito Tributário pelo Instituto Damásio de Jesus e Direito Público pela Faculdade Legale. E-mail: direitocampos1@hotmail.com.
 - 5 Doutora em Ciências Sociais e Jurídicas pela Universidade Federal Fluminense. Professora dos Programas de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem e Políticas Sociais da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. E-mail: shirlena@uenf.br.

Em continuidade a esse quadro evolutivo, em 2013, o país solidificou sua perspectiva, com a instituição do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), pelo Decreto nº 7.948, reforçando os laços educacionais e culturais com nações emergentes. As discussões sobre a democratização do acesso à Educação Superior trazem à tona diversas lições, dentre as quais se salienta que a inclusão e a diversidade global são essenciais para o fortalecimento da educação. Assim, a ascendente presença de estudantes internacionais nas universidades brasileiras não somente reitera esta constatação, mas também sublinha a exigência de adaptar constantemente práticas e políticas educativas. As transformações observadas desde a década de 1960 na internacionalização educacional brasileira são respostas diretas a esses debates. As experiências com programas como o PEC-G evidenciam que a educação, além de ser um direito inalienável, atua também como instrumento de diplomacia e estreitamento de laços culturais.

Considerando a inegável importância das universidades públicas na formação de cidadãos críticos e reflexivos, somos confrontados com um questionamento relevante: qual a extensão e o impacto da presença de estudantes internacionais em nosso meio acadêmico? A compreensão deste fenômeno é crucial não apenas para as universidades, mas também evidencia a necessidade urgente de transformações nas políticas educacionais. A partir dos dados detalhados do Censo da Educação Superior de 2009 a 2021, o presente trabalho tem como objetivo analisar o atual cenário da internacionalização da Educação Superior no Brasil, levando em consideração sua divisão geográfica em cinco regiões, com enfoque específico nos estudantes de nacionalidade estrangeira matriculados em instituições públicas de Ensino Superior. Por meio desta abordagem, buscamos proporcionar uma perspectiva detalhada e abrangente do panorama contemporâneo da Educação Superior no Brasil, priorizando a análise da participação de alunos estrangeiros.

2. A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE ESTUDANTES - CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO (PEC-G)

O acesso à Educação Superior é um diferencial na competitividade econômica entre países. Além de ser um mecanismo crucial para diminuir desigualdades de oportunidades, ele promove a mobilidade social. Contudo, enfrenta-se desafios quanto à democratização do acesso, à equidade e ao financiamento para enfrentar e superar essas adversidades (BARBOSA; NEVES, 2020). A internacionalização tem sido uma meta crescente para as Instituições de Ensino Superior (IES), principalmente em um contexto de globalização. Ainda que, em muitos casos, essa internacionalização ocorra por contatos individuais de professores e pesquisadores, ela vem ganhando ímpeto como uma estratégia institucional.

Desde 1995, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) vem debatendo a internacionalização do ensino, culminando em um documento apresentado na Conferência Mundial sobre Educação Superior em Paris, em 1998. Nessa ocasião, o governo e as universidades federais brasileiras consolidaram a visão de que a educação é um bem público e patrimônio social (KARWOSKI; SILVA; MARTINS, 2013).

No Brasil, a tarefa de impulsionar programas e projetos de internacionalização recai sobre o Ministério da Educação e, também, sobre o Ministério das Relações Exteriores. A internacionalização da Educação Superior no Brasil ganhou impulso com a introdução do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) em 1965, programa que promoveu o ingresso de estudantes estrangeiros, particularmente da América Latina. O Decreto nº 55.613 (BRASIL, 1965) regulamentava o registro desses estudantes. A criação do PEC-G foi uma resposta à crescente presença de estrangeiros no Brasil na década de 1960, assegurando condições equitativas de intercâmbio e tratamento uniforme por parte das universidades (BRASIL, 2023).

As décadas seguintes consolidaram essa abordagem, diversificando os programas e reforçando vínculos com países da América Latina e África lusófona, culminando no Decreto Presidencial nº 7.948/2013 (BRASIL, 2013), que destaca o compromisso brasileiro com a formação de estudantes internacionais, sobretudo de nações parceiras. O Decreto nº 7.948/2013 reafirma o PEC-G como um programa do governo brasileiro que visa oferecer oportunidades de formação superior em instituições de ensino brasileiras para estudantes de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais, especialmente nações da América Latina, Caribe e África. Sob coordenação dos Ministérios das Relações Exteriores e da Educação, o programa proporciona a estudantes estrangeiros a chance de realizar cursos de graduação no Brasil. Em troca, espera-se que esses estudantes retornem e contribuam para o desenvolvimento de seus países de origem após a conclusão de seus estudos. Além de favorecer a cooperação e a integração entre o Brasil e os países participantes, o PEC-G também enriquece o ambiente acadêmico brasileiro ao promover a diversidade e o intercâmbio cultural.

Silva e Morais (2012) conduziram uma pesquisa sobre a integração de estudantes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) em universidades brasileiras, com foco especial na Universidade de Brasília (UnB) e na Universidade de São Paulo (USP) entre 2006 e 2008. O estudo explorou a adaptação desses estudantes às práticas acadêmicas, os desafios relacionados à questão racial no Brasil e a maneira como atribuem significado aos espaços urbanos onde são acolhidos. As autoras identificaram três variáveis - a duração do envolvimento

no fluxo migratório, a nacionalidade de origem e a cidade de acolhimento no Brasil - que influenciam os padrões de sociabilidade e experiências desses estudantes. Em 2008, havia um total de 91 estudantes provenientes dos PALOP matriculados regularmente na UnB, enquanto na USP esse número alcançava 99. Esses estudantes, originários de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, eram beneficiários do PEC-G (SILVA; MORAIS, 2012).

Já Ferreira (2020) revelou que a vivência no Brasil, tanto em termos de estudo quanto de convivência com a sociedade local, tem um profundo impacto na autopercepção dos estudantes estrangeiros, proporcionando não apenas a aquisição de conhecimento explícito nas universidades brasileiras, mas também o acesso a diferentes formas de sabedoria, muitas delas práticas e voltadas para a vida cotidiana. Esses jovens estão engajados em um processo de disseminação de informações e conhecimentos, tanto científicos quanto práticos, selecionando cuidadosamente as experiências mais relevantes para suas subjetividades, especialmente os novos conhecimentos intangíveis obtidos nas universidades e por meio das interações com a sociedade receptora (FERREIRA, 2020).

Assim, o PEC-G, estabelecido em 1965 e redefinido pelo Decreto de 2013, visa enriquecer a internacionalização das IES brasileiras e difundir a visão brasileira globalmente, possibilitando que estudantes estrangeiros realizem graduação no país. Com esse programa, o governo brasileiro busca proporcionar oportunidades de Ensino Superior a cidadãos de nações em desenvolvimento com as quais mantém acordos educacionais e culturais. Nesse cenário, destaca-se a importância de impulsionar discussões sobre a internacionalização da Educação Superior, especialmente considerando o regionalismo nacional, com o objetivo de aprimorar a compreensão e potencializar a internacionalização das instituições de ensino brasileiras, promovendo a perspectiva brasileira no âmbito global.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo, de caráter quantitativo e descritivo, objetiva analisar a presença de estudantes estrangeiros no Ensino Superior brasileiro, concentrando-se nas cinco regiões do país: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Sudeste. A pesquisa tem o propósito de contribuir para o debate sobre a internacionalização da Educação Superior no âmbito do regionalismo nacional, fundamentando-se na análise detalhada dos microdados obtidos do Censo da Educação Superior entre os anos de 2009 a 2021. Almejamos identificar o número total de estudantes ingressantes e, subsequentemente, focalizar nos estrangeiros, em instituições públicas de Ensino Superior no Brasil. Com isso, visamos oferecer uma compreensão abrangente deste cenário, especialmente no tocante à presença de estudantes de nacionalidade estrangeira.

No decorrer da pesquisa, microdados do Censo Nacional da Educação Superior (INEP, 2023), referentes ao período de 2009 a 2021, foram acessados e baixados. Para uma avaliação mais acurada das variáveis em questão, e focando exclusivamente em instituições públicas, os dados relevantes à pesquisa (ano de referência do Censo da Educação Superior, número de ingressantes, número de ingressantes estrangeiros e nome da região geográfica onde o curso é ofertado) foram organizados em uma planilha distinta no Microsoft Excel (.xlsx). Esses delineamentos permitiram a quantificação dos estudantes ingressantes, categorizados por nacionalidade, nas instituições públicas de Ensino Superior, assim como por região brasileira. Os dados recolhidos foram examinados com a finalidade de identificar padrões de crescimento ou flutuações na representatividade de estudantes estrangeiros durante o período especificado.

4. RESULTADOS ALCANÇADOS

Nesta seção, realizamos uma análise detalhada dos dados coletados. A Tabela 1 apresenta os principais resultados da nossa pesquisa, evidenciando a quantidade de ingressantes (QT_ING) e a quantidade correspondente de estudantes estrangeiros (QT_ING_NACESTRANG) em todas as instituições públicas. Adicionalmente, fornecemos dados referentes às regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul. Também destacamos o percentual de ingressantes estrangeiros em comparação ao total de ingressantes nas Instituições Públicas de Educação Superior do Brasil.

Tabela 1: Quantidade de ingressantes (geral e estrangeiros) nas Instituições Públicas de Educação Superior do Brasil entre 2009 e 2021, além do percentual de ingressantes estrangeiros em relação ao quantitativo de ingressantes, segmentados também por região.

	Região	QT_ING	QT_ING_NACES- TRANG	%_ING_NACES- TRNG
2009	TOTAL	422663	1425	0,34
	Norte	37147	41	0,11
	Nordeste	122719	337	0,27
	Centro-Oeste	41346	174	0,42
	Sudeste	137346	580	0,42
	Sul	83803	293	0,35

2010	TOTAL	475958	1505	0,32
	Norte	42189	23	0,05
	Nordeste	144131	407	0,28
	Centro-Oeste	44196	173	0,39
	Sudeste	154713	560	0,36
	Sul	90729	342	0,38
2011	TOTAL	490838	1423	0,29
	Norte	41907	54	0,13
	Nordeste	136885	256	0,19
	Centro-Oeste	45834	97	0,21
	Sudeste	170119	589	0,35
	Sul	96093	427	0,44
2012	TOTAL	548097	1782	0,33
	Norte	48778	36	0,07
	Nordeste	150870	307	0,20
	Centro-Oeste	51387	147	0,29
	Sudeste	185127	520	0,28
	Sul	111935	772	0,69
2013	TOTAL	486780	1695	0,35
	Norte	45355	47	0,10
	Nordeste	139807	435	0,31
	Centro-Oeste	47637	237	0,50
	Sudeste	174388	540	0,31
	Sul	79593	436	0,55
2014	TOTAL	548750	1864	0,34
	Norte	49869	73	0,15
	Nordeste	157030	472	0,30
	Centro-Oeste	52995	222	0,42
	Sudeste	187010	521	0,28
	Sul	101846	576	0,57
2015	TOTAL	534560	2090	0,39
	Norte	45029	99	0,22
	Nordeste	149690	453	0,30
	Centro-Oeste	54869	262	0,48
	Sudeste	190966	519	0,27
	Sul	94006	757	0,81

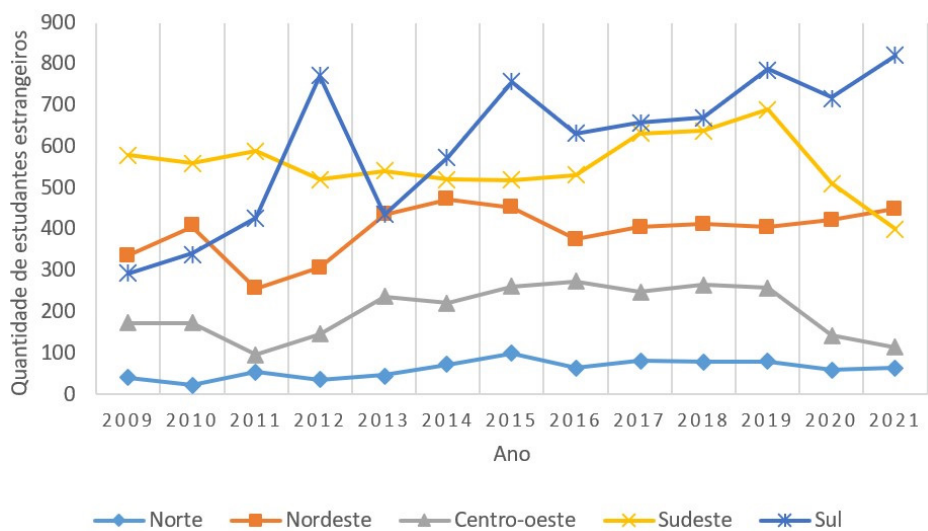
DEBATES CONTEMPORÂNEOS SOBRE A EDUCAÇÃO:
LIÇÕES APRENDIDAS E TRANSFORMAÇÕES NECESSÁRIAS

2016	TOTAL	529652	1881	0,36
	Norte	46492	66	0,14
	Nordeste	137902	377	0,27
	Centro-Oeste	54093	274	0,51
	Sudeste	197408	532	0,27
	Sul	93757	632	0,67
2017	TOTAL	589760	2030	0,34
	Norte	47666	83	0,17
	Nordeste	169702	406	0,24
	Centro-Oeste	60418	250	0,41
	Sudeste	214553	632	0,29
	Sul	97421	659	0,68
2018	TOTAL	581056	2067	0,36
	Norte	51383	79	0,15
	Nordeste	147336	413	0,28
	Centro-Oeste	58006	267	0,46
	Sudeste	232657	638	0,27
	Sul	91674	670	0,73
2019	TOTAL	559413	2223	0,40
	Norte	47455	80	0,17
	Nordeste	150346	406	0,27
	Centro-Oeste	60780	259	0,43
	Sudeste	210609	690	0,33
	Sul	90223	788	0,87
2020	TOTAL	527125	1855	0,35
	Norte	40195	59	0,15
	Nordeste	141379	422	0,30
	Centro-Oeste	46025	143	0,31
	Sudeste	209702	512	0,24
	Sul	89824	719	0,80
2021	TOTAL	492261	1852	0,38
	Norte	41363	66	0,16
	Nordeste	123233	449	0,36
	Centro-Oeste	46552	115	0,25
	Sudeste	202477	401	0,20
	Sul	78636	821	1,04

Fonte: elaboração própria dos autores mediante dados de pesquisa (2023).

Conforme a Tabela 1, nota-se que o total de ingressantes no Ensino Superior público aumentou de 422.663 em 2009 para 589.760 em 2017, reduzindo-se a 492.261 em 2021. Quanto aos estudantes estrangeiros, tiveram início com 1.425 ingressos em 2009, atingindo 2.223 em 2019 e regredindo para 1.852 em 2021. A queda expressiva em 2020 pode ser atribuída aos efeitos da pandemia de COVID-19. Para uma análise mais detalhada, a Figura 1 apresenta a distribuição dos ingressantes de nacionalidade estrangeira segmentados por região.

Figura 1: Representação gráfica da quantidade de ingressantes de nacionalidade estrangeira nas Instituições Públicas de Educação Superior do Brasil, por região, entre 2009 e 2021.



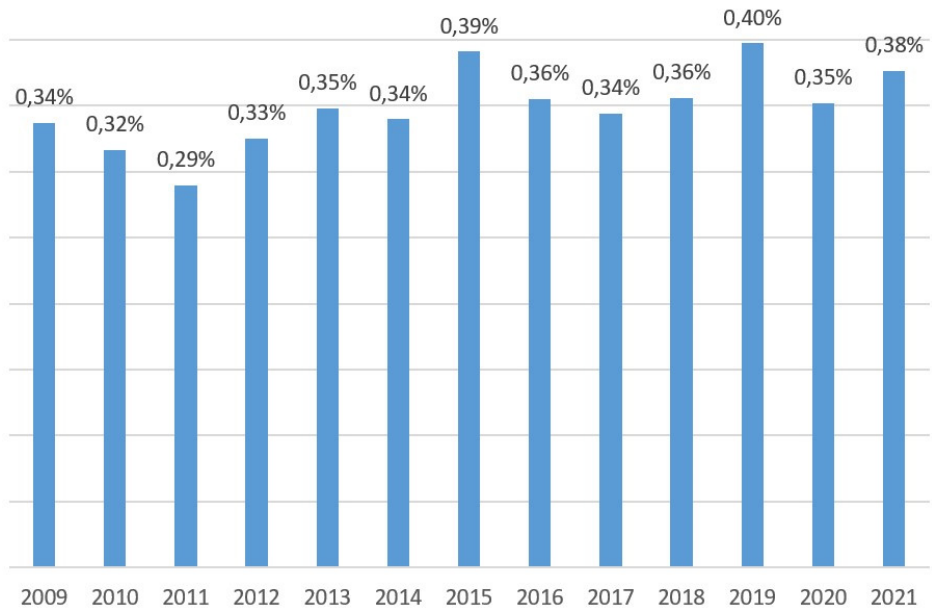
Fonte: elaboração própria dos autores mediante dados de pesquisa (2023).

Na análise detalhada, por região, da quantidade de ingressantes estrangeiros em Instituições Públicas de Educação Superior no Brasil, percebe-se que, no Norte, ocorreu um crescimento quase linear de 2012 a 2015, seguido por uma ligeira redução e subseqüentes flutuações. O Nordeste evidenciou crescimento de 2011 a 2014, decrescendo até 2016 e alcançando estabilidade subseqüente. No Centro-Oeste, registrou-se uma queda acentuada entre 2009 e 2011, com recuperação em 2012 e 2013; contudo, um declínio notável foi observado em 2020. Tal retração no Centro-Oeste em 2020 sugere a influência de eventos ou políticas específicas implementadas naquele ano. A região Sudeste manteve-se estável até 2016, apresentou aumento entre 2016 e 2019 e experimentou redução nos anos seguintes. O Sul, por sua vez, destacou-se pelo crescimento expressivo no número de ingressantes estrangeiros entre 2009 e 2012, enfrentou uma queda em 2013 e observou crescimento nos dois anos subseqüentes. E, apesar de uma taxa de crescimento mais moderada posteriormente, mantém, desde 2014,

a liderança em quantidade de ingressantes estrangeiros.

A Figura 2 fornece uma visualização da proporção de ingressantes estrangeiros em relação ao total de ingressantes nas Instituições Públicas de Educação Superior no Brasil, em âmbito nacional. A representação percentual oferece uma perspectiva complementar aos números absolutos, destacando a magnitude do fenômeno da internacionalização dessas instituições no país.

Figura 2: Gráfico representando o percentual de ingressantes estrangeiros nas Instituições Públicas de Educação Superior do Brasil ao longo dos anos, de 2009 a 2021.

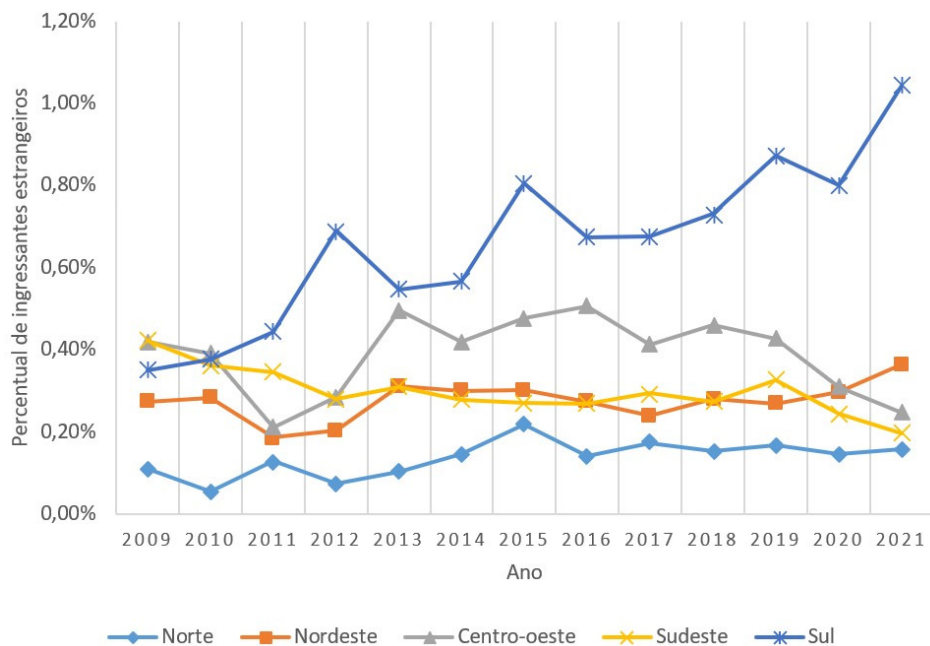


Fonte: elaboração própria dos autores mediante dados de pesquisa (2023).

Conforme indicado na Figura 3, nota-se que, ao longo do intervalo de 13 anos em análise, o percentual de ingressantes estrangeiros em Instituições Públicas de Educação Superior no Brasil apresentou oscilações discretas, permanecendo entre 0,29% (2011) e 0,40% (2019). Foi registrada uma diminuição de 2019 (0,40%) para 2020 (0,35%), seguida de uma ligeira recuperação em 2021 (0,38%). É crucial destacar que, apesar de sutis, as variações percentuais podem refletir mudanças significativas em termos absolutos, considerando a extensa população estudantil dessas instituições brasileiras. Assim, a presença de estudantes estrangeiros nas referidas instituições permaneceu relativamente estável ao longo da última década, apresentando apenas mínimas flutuações. Este padrão sugere a habilidade do Brasil em manter o seu apelo para uma parcela, ainda que reduzida, de estudantes internacionais.

A Figura 3 descreve especificamente o percentual de ingressantes estrangeiros por região, em relação ao total de ingressantes daquela região.

Figura 3: Representação gráfica do percentual de ingressantes estrangeiros por região, nas Instituições Públicas de Educação Superior do Brasil, de 2009 a 2021.



Fonte: elaboração própria dos autores mediante dados de pesquisa (2023).

Conforme ilustrado na Figura 3, percebe-se que, na região Norte, a proporção de ingressantes estrangeiros experimentou oscilações, contudo, com uma tendência de crescimento, culminando em um pico de 0,22% em 2015. Subsequentemente, os índices demonstraram estabilidade, variando entre 0,15% e 0,17%. Na região Nordeste, o trajeto foi marcado por declínios e estabilidades, apesar disso, de maneira surpreendente, alcançou seu ápice em 2021, registrando 0,36%. A Região Centro-Oeste, por sua vez, trilhou um percurso distinto, atingindo seu maior percentual em 2013, com 0,50%. Todavia, a partir desse ponto, observou-se um decréscimo gradual, atingindo 0,25% em 2021. A região Sudeste demonstrou uma redução na proporção de ingressantes estrangeiros, assinalando 0,20% em 2021. De forma notória, a região Sul exibiu o crescimento mais expressivo dentre todas, elevando, de 2009 a 2021, a proporção de ingressantes estrangeiros de 0,35% para 1,04%, consolidando-se, em 2021, como a região com o maior percentual de ingressantes estrangeiros. Adicionalmente, desde 2009, é a região com o maior número proporcional de ingressantes estrangeiros.

Em suma, a região Sul destacou-se por sua notável atratividade e e

receptividade para com os estudantes estrangeiros, enquanto as demais regiões apresentaram variações singulares. A região Sudeste, por sua vez, manifestou uma tendência decrescente ao longo dos anos, e o Nordeste assinalou um incremento significativo em 2021. Para um entendimento mais abrangente e pormenorizado, seria benéfico explorar os fatores que delineiam tais tendências em cada região específica.

Dessa forma, concluímos que o aumento da presença de estudantes estrangeiros é um indício concreto do comprometimento do país em se consolidar como um destino educacional global. No entanto, as variações regionais denotam nuances na abordagem e nos desafios enfrentados. Enquanto algumas regiões, como a Sul, evidenciam uma maior atratividade para estudantes internacionais, outras exibem trajetórias variadas que podem espelhar os desafios contextuais locais. Estas descobertas abrem caminho para uma discussão mais profunda acerca dos fatores que impulsionam estas tendências e das implicações para a configuração de um Ensino Superior verdadeiramente globalizado no Brasil.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao explorarmos a internacionalização da Educação Superior brasileira nos deparamos com uma paisagem complexa que espelha as particularidades socioeconômicas e culturais deste vasto país. Dentro desta trajetória de internacionalização, destaca-se o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) como uma das principais iniciativas. Criado em 1965 e reestruturado em 2013, o programa tem como objetivo oferecer Ensino Superior gratuito a estudantes estrangeiros nas instituições brasileiras. Esse programa não só fortalece a cooperação internacional, principalmente com países em desenvolvimento por meio de acordos bilaterais, mas também amplia a presença global do Brasil no cenário educacional. As instituições de ensino que aderem ao PEC-G se comprometem, através de termos específicos, a disponibilizar vagas destinadas exclusivamente a este programa. No entanto, os estudantes interessados em se beneficiar deste programa precisam cumprir rigorosos critérios de elegibilidade, que abrangem desde restrições de idade até a comprovação de meios financeiros para sua manutenção no país, além de demonstrarem proficiência em língua portuguesa.

Ao examinarmos os dados do Censo da Educação Superior do período de 2009 a 2021, identificamos variações regionais que sinalizam a necessidade de políticas mais refinadas, adaptadas às peculiaridades e desafios de cada região. A região Sul do Brasil destacou-se como um polo atrativo para talentos internacionais, enquanto outras regiões, ainda que receptivas, demonstraram trajetórias particulares que exigem estratégias específicas e atenção focada. Este estudo se propõe como um estímulo ao aprofundamento das discussões acerca

da internacionalização educacional no país. Em um cenário global cada vez mais entrelaçado, torna-se crucial que as iniciativas de internacionalização estejam fundamentadas em práticas que almejem uma Educação Superior verdadeiramente inclusiva. Ademais, conforme o Brasil se consolida em seu processo de internacionalização, questões contemporâneas emergem com vigor. Entre elas, destacam-se a formulação de políticas linguísticas inclusivas, o reconhecimento mútuo de diplomas e a construção de espaços acadêmicos que respeitem e valorizem diversidades culturais.

Concluimos enfatizando a relevância de avaliações contínuas e reflexões sobre os progressos e obstáculos da internacionalização no contexto brasileiro. A aspiração por uma formação globalizada transcende uma simples ambição acadêmica, representando uma via potente para estreitar laços culturais, fomentar entendimento recíproco e edificar um mundo mais unificado e pacífico.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Lígia De Oliveira; NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Internacionalização da educação superior: instituições e diplomacia do conhecimento. **Sociologias**, v. 22, n. 54, p. 22–44, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222020000200022&tlng=en. Acesso em: 21 set. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 55.613, de 20 de Janeiro de 1965**. Torna obrigatório o registro de estudantes estrangeiros beneficiários de Convênios Culturais (estudantes-convênios) e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03//decreto/1950-1969/D55613impressao.htm. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.948, de 12 de março de 2013**. Dispõe sobre o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação - PEC-G. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 mar. 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/decreto/d7948.htm. Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. Governo Federal. Ministério das Relações Exteriores. **Sobre o Programa PEC-G** (Graduação). Disponível em: <https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/cultura-e-educacao/temas-educacionais/programas-de-estudo-para-estrangeiros/pec-g/sobre#sobre>. Acesso em: 20 set. 2023.

FERREIRA, Rubens Da Silva. Estudantes estrangeiros no Brasil: informação e processos de produção de diferença. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 25, n. 3, p. 82–98, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-99362020000300082&tlng=pt. Acesso em: 12 set. 2023.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Censo da Educação Superior**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/>

pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-da-educacao-superior. Acesso em: 23 jul. 2023.

KARWOSKI, Acir Mário; SILVA, Dalva Pereira da; MARTINS, Nilda Rosa Nunes. O Programa de Inserção do Estudante-Convênio (PEC-G) em uma universidade federal no interior do Estado de Minas Gerais - Brasil. **Dialogia**, n. 17, p. 107–120, 2013. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/3804>. Acesso em: 15 ago. 2023.

SILVA, Kelly; MORAIS, Sara Santos. Tendências e tensões de sociabilidade de estudantes dos Palop em duas universidades brasileiras. **Pro-Posições**, v. 23, n. 1, p. 163–182, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072012000100011&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 12 set. 2023.

OS TRÊS MOMENTOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Carolina Braz Carlan Rodrigues¹

Vanessa Candito²

Karla Menezes Mendonça³

Introdução

No Brasil, a pandemia da COVID-19 impôs grandes desafios para professores e estudantes, em especial, na educação básica. No ano de 2020, as atividades presenciais foram suspensas, e como estratégia dar continuidade com as atividades escolares o governo do Rio Grande do Sul elaborou um currículo mínimo de caráter emergencial a ser desenvolvido (BRASIL, 2021). Em 2021, as aulas foram retomadas com turmas reduzidas e escalonamento dos estudantes, e somente em 2022 as turmas retornaram em sua integralidade, assim como a frequência das aulas.

Diante desse contexto, vários impactos no sistema educacional brasileiro têm sido apontados e exigem propostas assertivas para a melhoria nas condições de ensino e aprendizagem. Compreendendo as mudanças que foram necessárias

- 1 Doutora em Educação em Ciências (UFSM). Licenciada (ULBRA) e Bacharel (CLARETIANO) em Educação Física; Especialista em Treinamento, Musculação e Atividade Física (UNINGÁ/SM), Mestra em Educação em Ciências (UFRGS). É membro da Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências e integrante do Grupo de Estudo em Nutrição, Saúde e Qualidade de Vida - GENSQ (UFSM). Atua com professora na Secretaria de Esporte e Lazer da Prefeitura de Santa Maria - RS.
- 2 Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências (UFRGS); Mestra em Educação em Ciências (UFRGS); Especialista em Ciências Ambientais (URI) e Especialista em Educação Ambiental (UFSM); licenciada em Ciências Biológicas pela (URI); é membro da Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências e integrante do Grupo de Estudo em Nutrição, Saúde e Qualidade de Vida (GENSQ). Atua como professora de Ciências na rede pública municipal de Bento Gonçalves (RS).
- 3 Doutora em Educação em Ciências (UFSM). Licenciada e Bacharel em Educação Física, Especialista em Atividade Física, Desempenho Motor e Saúde, Mestra em Educação Física, todos pela UFSM, e Especialista em Gestão em Saúde pela UNIPAMPA. É Membro da Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, integrante do Grupo de Estudos em Nutrição, Saúde e Qualidade de Vida - GENSQ (UFSM) e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Promoção e Educação em Saúde - GEPPES (UNIPAMPA). Atua como Profissional de Educação Física no SESC-SC e como professora tutora no Programa Saúde com Agente (UFRGS). Atualmente cursa Pedagogia (EAD) na UNIPAMPA e MBA em Gestão de Pessoas na Faculdade FOCUS (PR).

durante esse momento, a educação física escolar teve que se adaptar mediante os acontecimentos da pandemia da COVID-19, uma vez que essa disciplina em sua maioria é desenvolvida de forma prática.

A Educação Física é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Em vista de uma formação global e integral, conforme apresentada na Base Comum Curricular (BRASIL, 2017), a Educação Física se insere através do estudo da cultura corporal do movimento, bem como o seu aperfeiçoamento em prol da qualidade da vida do sujeito, tendo em vista que se constitui como uma forma de estimular o estudante a agir com autonomia no mundo (FREIRES et al., 2022).

Na BNCC, a unidade temática Esportes abordada ao longo do Ensino Fundamental reúne tanto as manifestações formais dessa prática quanto as derivadas (BRASIL, 2017). Nesse âmbito, o esporte como uma das práticas mais conhecidas da contemporaneidade, por sua grande presença nos meios de comunicação, caracteriza-se por ser orientado pela comparação de um determinado desempenho entre indivíduos ou grupos de adversários, regido por um conjunto de regras formais, institucionalizadas por associações, federações e confederações esportivas, as quais definem as normas de disputa e promovem o desenvolvimento das modalidades em todos os níveis de competição. No entanto, essas características não possuem um único sentido ou somente um significado entre aqueles que o praticam, especialmente quando o esporte é realizado no contexto do lazer, da educação e da saúde. Como toda prática social, o esporte é passível de recriação por quem se envolve com ele.

Defronte das situações que permeiam o contexto escolar, é fundamental identificar a problemática e refletir sobre as soluções cabíveis. Nesse contexto, Freire (2011) sugere que para intervir na realidade, é fundamental a ampla investigação da localidade, das necessidades dos estudantes e educadores, bem como da comunidade. O autor ressalta que apenas “[...] o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz também, de gerá-lo” (FREIRE, p.115, 2011).

Portanto, torna-se imperativo buscar novas abordagens no campo educacional, com o objetivo de promover um ensino mais contextualizado e significativo para os estudantes. Nessa perspectiva, uma das propostas em discussão é a dinâmica dos Três Momentos Pedagógicos (3MP), que visa superar a fragmentação do ensino. Essa abordagem tem sido incorporada em diversas iniciativas educacionais, desde a criação de materiais didáticos em várias áreas do conhecimento até a organização e estruturação dos currículos.

Os 3MP relacionam-se com a transposição da concepção de Freire de um contexto de educação formal para uma educação dialógica, na qual o educador deve mediar a aproximação da realidade dos educandos com os conteúdos em sala de aula (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2002; MUENCHEN; DELIZOICOV, 2012). Essa proposta didático-pedagógica divide-se em três etapas, descritas a seguir:

“Problematização Inicial: apresentam-se questões ou situações reais que os alunos conhecem e presenciam e que estão envolvidas nos temas. Nesse momento pedagógico, os alunos são desafiados a expor o que pensam sobre as situações, a fim de que o professor possa ir conhecendo o que eles pensam. Para os autores, a finalidade desse momento é propiciar um distanciamento crítico do aluno ao se defrontar com as interpretações das situações propostas para discussão e fazer com que ele sinta a necessidade da aquisição de outros conhecimentos que ainda não detém. **Organização do Conhecimento:** momento em que, sob a orientação do professor, os conhecimentos necessários para a compreensão dos temas e da problematização inicial são estudados; **Aplicação do Conhecimento:** momento que se destina a abordar sistematicamente o conhecimento incorporado pelo aluno, para analisar e interpretar tanto as situações iniciais que determinaram seu estudo quanto outras que, embora não estejam diretamente ligadas ao momento inicial, possam ser compreendidas pelo mesmo conhecimento” (MUENCHEN; DELIZOICOV, p. 200, 2012).

A dinâmica dos 3MP tem sido inserida em propostas de ensino devido à sua capacidade de estimular a problematização em todos os estágios do processo educacional. Essa abordagem não apenas promove a problematização, mas também cria um ambiente propício para a conexão de aspectos relevantes da realidade do estudante. Isso é alcançado por meio de discussões ativas, investigações aprofundadas e, acima de tudo, o estímulo ao diálogo construtivo. Essa interação constante entre os estudantes, professores e o conteúdo curricular não só enriquece a experiência de aprendizado, mas também fortalece a compreensão crítica, a aplicação prática do conhecimento e a capacidade de os alunos relacionarem o que aprendem com o mundo real, tornando a educação mais relevante e envolvente. Corroborando então com os ideais defendidos por Paulo Freire, uma vez que a problematização e o diálogo são aspectos centrais na pedagogia adotada pelo educador (FREIRE, 2011b, 2011a). Nesse sentido, ao reconhecer as oportunidades de identificar desafios no contexto escolar e visando abordar as dificuldades e limitações que frequentemente surgem no ambiente educacional, o objetivo deste texto é apresentar, por meio de um relato de experiência, as potencialidades da proposta didático-pedagógica dos Três Momentos Pedagógicos na disciplina de Educação Física escolar.

O DESENVOLVIMENTO DOS 3MP

Diante do exposto ressaltamos que em alguns momentos iremos abordar linguagem distintas, uma vez que como professora atuando em campo tive percepções que só a vivência na dinâmica proporciona. Da mesma forma, que as reflexões de todo o processo instigadas pelas pesquisadoras, faz com que o estudo permanente do fazer docente seja enriquecido de tal forma que práticas como a que foi aplicada possam também ser realizadas em outros contextos escolares.

Com a retomada das atividades presenciais de forma integral em 2022, identifiquei como professora de Educação Física algumas carências dos estudantes que comentavam não possuir contato prévio com a disciplina, e nem com os conhecimentos proferidos em aula. Dessa forma, ressalta-se a necessidade de salientar que os discentes estavam 02 anos afastados de atividades periódicas na escola, ou seja, não tiveram contato com o componente curricular de Educação Física.

Dessa forma por meio das aulas de Educação Física que continham duração 1 hora e 15 minutos, e eram realizadas duas vezes na semana, e defronte das dificuldades dos estudantes acerca de algumas informações compartilhadas, a professora identificou a possibilidade de trabalhar com a dinâmica do 3MP.

Primeiramente, na problematização inicial, os estudantes foram questionados em relação à educação física escolar. Assim foi elaborado um breve questionário contendo seis questões abertas, como pode ser observado na figura 1 abaixo: 1) Quais esportes você conhece? 2) Conhece as regras desses esportes? Quais? 3) Já praticou algum esporte? Qual? 4) Perto da sua casa ou escola há um local/praça/ginásio para a prática de atividade física? 5) No período da pandemia, em que ficamos em casa, você realizou alguma atividade física? Qual? 6) Na escola você tem dificuldade em praticar algum esporte específico? Por quê?

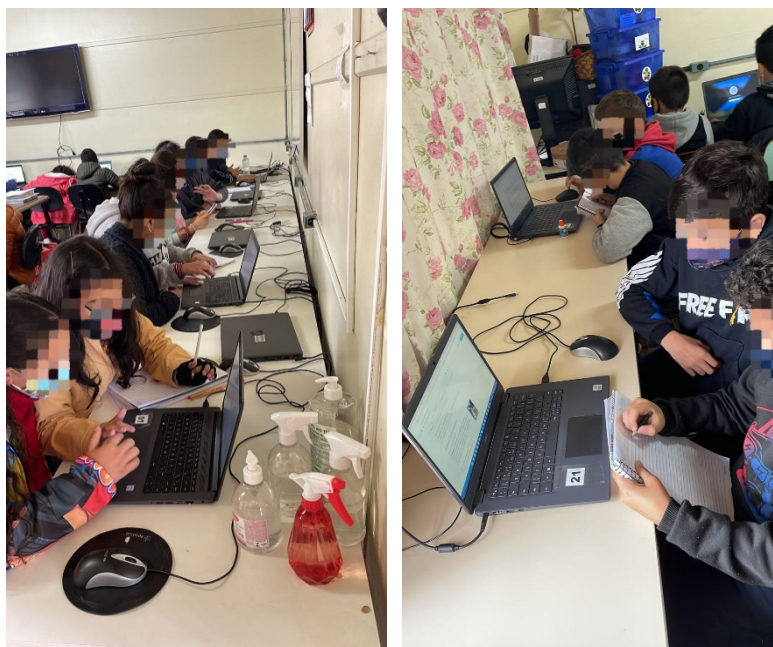
Figura 1- Problematização inicial - os estudantes foram questionados em relação à educação física escolar.



Fonte: as autoras, 2023

Após responderem aos questionamentos, no segundo momento foi oportunizada aos estudantes uma pesquisa na sala de informática da escola, a fim de que pudessem conhecer os esportes coletivos desenvolvidos nas aulas de Educação Física escolar, como representado na figura 2. Para acomodar todos na sala de informática da escola foi necessário que os estudantes se organizassem em duplas. Durante todo o momento de pesquisa os discentes anotaram e registraram em seus cadernos as informações sobre os esportes de interesse da dupla, os registros foram entregues a professora.

Figura 2- Organização do Conhecimento - os estudantes conhecendo os esportes coletivos na sala de informática



Fonte: as autoras, 2023

Após essa atividade o terceiro momento proposto pela educadora se deu através de um debate em sala de aula com os escolares, os quais referiram que não tinham conhecimento sobre algumas regras e curiosidades, assim como a prática do esporte. Muitos relataram curiosidade para praticar os esportes que apareceram no debate e que gostariam de conhecer mais sobre o conteúdo da educação física na escola.

ASPECTOS SIGNIFICATIVOS DA PROPOSTA

Por meio dos 3MP foi elaborado um plano de ensino abrangendo dois esportes: handebol e voleibol. Nessa faixa etária o lúdico prevalece, então as aulas tinham como caráter predominante a brincadeira, mas carregadas de significados. Foram meses trabalhando os fundamentos das modalidades, o conceito/o do jogo para ser jogado, sobretudo o desenvolvimento do coleguismo e do pensamento em equipe. É importante salientar que a organização das unidades temáticas se baseia na compreensão de que o caráter lúdico está presente em todas as práticas corporais, ainda que essa não seja a finalidade da Educação Física na escola. Ao brincar, dançar, jogar, praticar esportes, ginásticas ou atividades de aventura, para além da ludicidade, os estudantes se apropriam das lógicas intrínsecas: regras, códigos, rituais, sistemáticas de funcionamento, organização, táticas etc., a essas manifestações, assim como trocam entre si e com a sociedade as representações e os significados que lhes são atribuídos (BRASIL, 2017).

Também se faz necessário frisar que a Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural. Esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola. Experimentar e analisar as diferentes formas de expressões que não se alicerçam apenas nessa racionalidade é uma das potencialidades desse componente na Educação Básica. Para além da vivência, a experiência efetiva das práticas corporais oportuniza aos alunos participar, de forma autônoma, em contextos de lazer e saúde (BRASIL, 2017).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006) abordam que embora, em uma aula de Educação Física os aspectos corporais sejam mais evidentes, e a aprendizagem esteja vinculada à experiência da prática, o estudante precisa ser considerado como um todo uma vez que os aspectos cognitivos, afetivos e corporais estão interrelacionados em todas as situações.

Um estudo semelhante ressalta sobre a mudança na postura dos educadores e educandos, em termos de dialogicidade, na participação e interesse pelas temáticas abordadas, fizeram-se presentes durante o desenvolvimento dos projetos interdisciplinares os quais abordaram temáticas significativas aos educandos relacionadas à saúde elaborados juntamente com os professores. E que o desenvolvimento desses projetos ocorreu de maneira efetiva e cooperativa, através da integração entre as disciplinas (RODRIGUES et al., 2020).

Assim, a dinâmica dos 3MP possui ampla utilização, podendo ser empregada como metodologia de sala de aula ou como meio de investigação para

busca do tema gerador e estruturação de currículos. Em resumo, é possível realizar um processo de investigação por meio dos 3MP, com o objetivo de se chegar ao tema e na sequência utilizá-lo como estruturante das ações pedagógicas, isto é, utilizar os 3MP como metodologia na sala de aula (KLEIN; PEREIRA; MUENCHEN, 2021).

Essa proposta didática pedagógica também se integra a metodologias que colocam o estudante como agente ativo, corroborando com os achados encontrados de Dutra e Coutinho (2020), uma vez que os alunos foram os protagonistas na construção do conhecimento; e além de compreenderem a proposta, colaboraram ativamente durante as mesmas.

As competências específicas de educação física para o ensino fundamental apresentadas na BNCC contemplam experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo (BRASIL, 2017). Sendo assim, um aspecto interessante a ser ressaltado é que todas as aulas foram desenvolvidas envolvendo as meninas e os meninos, em nenhum momento houve segregação por sexo. Todos participaram, aprenderam e praticaram os exercícios, movimentos e como resultado o jogo.

Também é fundamental destacar que foi notável a melhora na coordenação motora dos estudantes, uma vez que foram exploradas as questões que envolviam a lateralidade e o equilíbrio. Na faixa etária a qual foi desenvolvida a proposta, 5º ano do Ensino Fundamental, é mais propício para a construção e desenvolvimento de conhecimentos, uma vez que as experiências adquiridas durante a infância podem persistir durante os anos (FREIRES et al., 2022).

Ressalta-se que as práticas corporais na escola devem ser reconstruídas com base em sua função social e suas possibilidades materiais. Isso significa dizer que as mesmas podem ser transformadas no interior da escola. Por exemplo, as práticas corporais de aventura devem ser adaptadas às condições da escola, ocorrendo de maneira simulada, tomando-se como referência o cenário de cada contexto escolar (BRASIL, 2017).

Sobretudo o engajamento da turma no desenvolvimento da proposta, em pesquisar sobre suas curiosidades e aprendê-las posteriormente. Foi mencionado por diversos estudantes que a atividade foi muito proveitosa para compreender melhor a prática esportiva. Entender que mesmo sendo uma disciplina predominantemente de cunho prático, é necessário saberes e conhecimentos para a sua realização. Dessa forma, por meio da participação do educando e concomitante ao diálogo e proximidade com o docente, que se observa essas potencialidades significativas, pois os temas abordados são relevantes aos educandos e é oportunizado espaço para a construção dialógica entre educador-educando

(PEREIRA; MUENCHEN, 2023). Nesse sentido, os 3MP, podem contribuir na orientação, organização e estruturação do ensino e do currículo escolar, em atividades a serem desenvolvidas na sala de aula, abordando temáticas significativas em torno da problematização de questões próximas da realidade dos educandos (RODRIGUES et al., 2020).

Em vista de todo o envolvimento de ambas as partes (discentes e docentes) no processo educativo mediante a perspectiva freireana, a qual é orientado pela problematização da realidade, tem-se como premissa que a partir dessa perspectiva seja possível a conscientização, emancipação e transformação (PEREIRA; MUENCHEN, 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação dessa proposta revelou-se uma ferramenta valiosa para a identificação das limitações e desafios enfrentados pela turma. Isso permitiu uma adaptação mais precisa do planejamento pedagógico da docente. Além disso, destacou-se por proporcionar aos estudantes uma compreensão mais profunda dos fundamentos, regras e informações essenciais relacionadas a cada modalidade esportiva. Essa abordagem não apenas enriqueceu o conhecimento esportivo dos educandos, mas também fomentou a autonomia, incentivando-os a desempenhar um papel ativo em sua própria formação escolar. Assim, a experiência não se limitou apenas à aprendizagem esportiva, mas também contribuiu para o desenvolvimento integral dos estudantes, capacitando-os a serem participantes ativos e informados no ambiente educacional.

Além disso, é importante ressaltar a potencialidade da inovação didática nas aulas de Educação Física, proporcionada pela dinâmica dos Três Momentos Pedagógicos. Essa abordagem não apenas melhorou a forma como o conteúdo foi transmitido, mas também estimulou a participação ativa dos estudantes e promoveu uma aprendizagem mais envolvente e significativa. A interação constante entre problematização, investigação e diálogo dentro da dinâmica dos 3MP criou um ambiente de aprendizado estimulante, no qual os estudantes não apenas absorveram informações, mas também as aplicaram de maneira prática e contextualizada. Isso destaca o potencial dessa abordagem para aprimorar o ensino de Educação Física e, possivelmente, o desenvolvimento em outros componentes curriculares.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, L. B. DE; MUENCHEN, C. Os Três Momentos Pedagógicos como Estruturantes de Currículos: Algumas Potencialidades. **Revista Alexandria**, v. 11, n. 1, p. 51–69, 2018.

BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.**

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília - DF: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, 2006. v. 1.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília - DF: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **Orientações a rede pública estadual de educação do Rio Grande do Sul para o modelo híbrido de ensino.** Ministério da Educação, 2021.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos.** 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

DUTRA, R. DA R.; COUTINHO, R. X. Alimentação saudável e atividade física: Uma Proposta Pedagógica Interdisciplinar. **Contexto & Educação**, v. 110, n. 2005, p. 123–141, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

FREIRES, A. L. et al. Educação física nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo de caso a partir das percepções de professores da Escola Vereador João Gonçalves do Município de Marizópolis, Paraíba. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 4, p. e33011422255, 20 mar. 2022.

KLEIN, S. G.; PEREIRA, D. N.; MUENCHEN, C. Assessment of learning in the thematic approach: A look at the three pedagogical moments. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 26, n. 1, p. 375–387, 2021.

MUENCHEN, C.; DELIZOICOV, D. A construção de um processo didático-pedagógico dialógico: aspectos epistemológicos. **Revista Ensaio**, v. 14, n. 3, p. 199–215, 2012.

PEREIRA, D. N.; MUENCHEN, C. Conhecimentos e práticas freireanas na formação inicial de pedagogos e pedagogas. **Revista Cocar**, v. 18, n. 36, p. 1–20, 2023.

RODRIGUES, C. B. C. et al. Três momentos pedagógicos como possibilidade na estruturação de projetos pedagógicos interdisciplinares de educação em saúde. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. 1–12, 2020.

POSSIBILIDADES BRINCANTES E SUAS MARCAS REGIONAIS

Graciela Mendes Nogueira Targino¹

Keyla Andrea Santiago Oliveira²

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, alguns estudiosos vêm se debruçando sobre as questões dos materiais não estruturados. A pesquisadora Daniela Sofia Minhós Rosa realizou um estudo em Setúbal, Portugal, intitulado “O Lugar dos materiais não estruturados em creche e jardim de infância.” A pesquisadora defende que:

Os materiais não estruturados, ou seja, objetos que contactamos em diversos momentos da nossa rotina diária que com uma nova perspectiva podem ter tantas ou mais potencialidades que os brinquedos pré-fabricados, tendo múltiplas finalidades ao contrário dos materiais estruturados que são construídos para uma determinada finalidade. Este tipo de material pode ser utilizado pela criança, estando ao seu critério a forma como utiliza a imaginação e a criatividade. Por exemplo, as molas da roupa podem potencializar a motricidade fina, o conceito de número e de quantidade ou o pensamento lógico. (ROSA, 2018, p. 22).

Ao analisarmos a cultura lúdica como construção simbólica, percebemos o quanto esses materiais podem contribuir nas significações simbólicas das crianças, podendo ser vistos, assim, como brinquedos simbólicos.

Os pesquisadores Kelly Zoppei Flores (Mestre em Educação Física) e Adriano José Hertzog Vieira (Mestre e Doutor em Educação) realizaram uma pesquisa de cunho etnográfico em uma escola particular, no município de Goiânia, que discute o papel dos materiais não estruturados na escola. Na pesquisa que fizeram com as crianças observaram que:

1 Mestre em Educação. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Contato: gracielatargino@gmail.com.

2 Doutora em Educação. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Contato: keylaandrea@yahoo.com.br.

A criança C8 atribuiu um sentido para os toquinhos de madeira, transformando-os em comidinha. Nesse caso, o objeto que a criança escolheu para ser comidinha é coerente com que está sendo representado: os toquinhos são pequenos, ficam bem distribuídos pelo prato e pode ser manipulado por colheres com facilidade. A outra criança, C7, ao contrário, ficou presa às propriedades do objeto, ou seja, ficou presa ao seu significado, tanto que, ao olhar, somente viu toquinhos de madeira. No entanto, a mesma criança, C7, em outra situação, fez o movimento de beber leite de uma caneca de plástico. Isso para dizer novamente que, de acordo com o objeto e com a situação, a criança pode ou não atribuir um sentido para ele. (FLORES; VIEIRA, 2015, P. 11).

O processo de atribuição de sentido ao objeto é subjetivo e os materiais não estruturados podem criar situações simbólicas e possibilitar o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo das crianças. Nesse sentido, a professora de Educação Infantil Nieve Ribeiro Perez Dios realizou um relato publicado pela Universidade Estadual de Campinas. De acordo com ela:

Para as crianças de um a três anos, as explorações são simbólicas. Elas trazem suas vivências no cotidiano para manuseio. As crianças de quatro a seis anos, constroem pistas de corridas com tampinhas diversas e cápsulas de café vazias, constroem bolos em diversas camadas juntamente com pedaços de madeira. Os tubos de PVA viram telefone sem fio. Os carretéis de linha são empilhados. As tampinhas e cápsulas de café vazias são classificadas por cores e/ou tamanhos pelas crianças. Os materiais de grande porte como pneus, caixas, latas de alumínio e garrafas de vidro, ficam disponíveis no parque. As brincadeiras com os pneus são as mais variadas, desde rolar ladeira abaixo, pular entre eles, ou apenas ficar dentro. Os tubos de papelão se tornam cabanas. As garrafas de vidro e latas de alumínio viram instrumentos musicais e variedades de diferentes sons. (DIOS, 2019, p. 1).

Assim, os materiais não estruturados podem apresentar-se como um convite para a pesquisa, a exploração e a descoberta. Pedacos de madeira, canudos, rolinhos de papel, botões, caixas, tampinhas, cartelas de ovos, fitas, pedras, retalhos, linhas, entre outros objetos, ganham vida e inúmeros outros significados a partir do imaginário infantil. Esses objetos devem fazer parte da rotina das crianças na escola, pois elas aprendem através do lúdico. Os materiais não estruturados apresentam-se como fonte rica em experiências lúdicas e significativas e são de fácil acesso. As famílias poderão ser envolvidas no processo de reciclagem desse material, contribuindo, assim, para o estreitamento da relação escola e família e para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Nessa brincadeira simbólica, objetos do cotidiano se transformam em brinquedos e crianças transformam-se em cientistas e criadores.

As crianças são exploradoras, elas brincam e atribuem novos sentidos aos brinquedos estruturados e a outros objetos não estruturados. Desmontar brinquedos e investigá-los, criar a partir de materiais diversos e ativar novas funções

brincantes para esses materiais, proporcionam para as crianças possibilidades ricas de exploração de suas habilidades de criação, organização e atenção, favorecendo o desenvolvimento integral das crianças. Quando refletimos sobre objetos lúdicos, logo remetemos a Walter Benjamin, pois eles e debruçou sobre a história cultural do brinquedo, e seus estudos nos auxiliarão na reflexão a respeito da cultura lúdica.

Benjamin, em algumas de suas obras (BENJAMIN, 1994; 2009), faz um estudo histórico sobre os brinquedos e suas singularidades, e defende que os brinquedos na pré-história eram objetos místicos que ganharam, com a imaginação das crianças, significados lúdicos. O processo de fabricação dos brinquedos era artesanal, e com o advento da industrialização esse processo passou a ser mais impessoal. Benjamin já denunciava que o capitalismo tentava imprimir suas marcas homogeneizantes nos brinquedos fabricados, apagando as singularidades desses objetos lúdicos. Hoje, é possível perceber essas marcas na indústria cultural, que fabrica brinquedos iguais em larga escala e manuais de brincadeiras para reprodução, brinquedos tecnológicos que tomam o tempo das crianças, com suas imagens, sons, e outros estímulos excessivos que dificultam a criação de brincadeiras pelas crianças.

Até o século XVIII os brinquedos eram confeccionados em pequenas oficinas. A partir deste século, com o corporativismo, essa fabricação passou a ser executada de acordo com a especialidade de cada profissional, necessitando de mais pessoas envolvidas no processo de confecção de um único brinquedo. No século XIX, esses brinquedos passaram a ser fabricados em tamanho grande, e esse fato mostra que o adulto era dispensável para o ato de brincar. O processo da industrialização, na visão de Benjamin (1994), de certa forma distanciou pais e filhos, e mesmo com todos os metais e plásticos advindos da industrialização, ainda era a madeira e outros elementos da natureza que chamavam a atenção das crianças.

O brincar, visto como arte, surgiu na pré-história e continua sendo tecido com o passar dos anos. Essa tecelagem passa nas mãos de crianças e adultos deixando histórias e marcas. Esses brinquedos carregam, assim, histórias e permitem que sejam modificados por todos que tenham contato com eles, cada um imprimindo-lhes seus significados. Esse caráter cultural do brinquedo deve ser resgatado nas instituições de Educação para que a indústria do brinquedo não imponha seus próprios padrões ao ato de brincar e transformando esse brinquedo em um amontoado sem vida.

Outra característica marcante na obra de Benjamin (1994) é a defesa da importância da repetição na brincadeira. Para ele: “[...] a repetição é para a criança a essência da brincadeira, que nada lhe dá tanto prazer como ‘brincar outra vez’ [...] ela não quer fazer a mesma coisa duas vezes, mas sempre de

novo, cem mil vezes (BENJAMIN, 1994, p. 252).” Manoel de Barros também acreditava na importância da repetição: “Repetir, repetir – até ficar diferente.” (BARROS, 2010, p. 300).

É muito comum ouvir da criança que ela quer repetir a brincadeira. “De novo”, “mais uma vez”, “mais um pouquinho”, elas insistem em repetir, a cada repetição uma nova descoberta, uma nova criação, uma desconstrução, uma reelaboração, participando nessa co-produção da cultura lúdica, criando suas representações e seu arcabouço de experiências. Essas repetições precisam ser garantidas e valorizadas, pois elas possibilitam uma apropriação e criação culturais, promovendo satisfação e contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças.

Quando Benjamin (1994) fala sobre as crianças, ele afirma que:

Elas se sentem atraídas irresistivelmente pelos detritos. Nesses detritos, elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas assume para elas, e só para elas. Com tais detritos, não imitam o mundo dos adultos, mas colocam os restos e resíduos em uma relação nova e original. Assim, as próprias crianças constroem seu mundo de coisas, um microcosmo no macrocosmo. (BENJAMIN, 1994, p. 237).

Essa fala de Benjamin nos remete ao poeta Manoel de Barros (2010, p. 361) que, ao falar de sua infância, afirma que: “O ser que na sociedade é chutado como barata – cresce de importância para o meu olho. [...] aprendi a gostar das coisinhas do chão.” As crianças têm potencial de pesquisa, analisam objetos do cotidiano, estudam os bichinhos, jogam um objeto ao chão e pedem para o adulto pegar uma, duas, três, quatro vezes, até o adulto cansar. Um bebê ao lançar um objeto analisa as características dele, forma, peso, como sua força influencia na distância que o objeto vai parar, e por meio dessa dinâmica, ele vivencia esse momento com o adulto, contribuindo na construção de suas memórias lúdicas. Assim, elementos simples, que fazem parte do cotidiano das crianças, são explorados de maneiras diferenciadas por elas.

No entanto, as crianças são seres sociais inseridos em determinados contextos. Assim, seus brinquedos e brincadeiras possuem influência desse meio. Para Benjamin (2009, p. 100): “[...] o brinquedo é condicionado pela cultura econômica e, muito em especial, pela cultura técnica das coletividades.” Dessa forma, Benjamin não tem uma visão romântica do brinquedo e da criança. O autor reconhece que a industrialização transformou os brinquedos, e que aquele brinquedo artesanal, criado nas famílias pelas crianças e em um ambiente mais próximo à realidade infantil, agora trata-se de um objeto voltado para o consumo. Tais objetos, pensados por adultos, muitas vezes não são objetos lúdicos para as crianças e, portanto, não trazem a magia da invenção do faz-de-conta. Não raro, as crianças, com suas ações transgressoras, preferem pedaços

de madeira, ossos, entre outros detritos, a alguns objetos da indústria cultural. (BENJAMIN, 1994).

Assim, nosso estudo volta-se para as instituições educativas que atendem crianças. Há espaço para que as crianças criem? Há tempo para essa criação? As crianças são incentivadas a serem consumidoras ou criadoras? Os estudos de Benjamin nos convidam a refletir acerca desses elementos, afinal:

Hoje talvez se possa esperar uma superação efetiva daquele equívoco básico que acreditava ser a brincadeira da criança determinada pelo conteúdo imaginário do brinquedo, quando, na verdade, dá-se o contrário. A criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se bandido ou guarda. (BENJAMIN, 2009, p. 93).

O brinquedo da criança é determinado a partir do universo imaginativo dela. Por isso, a importância de valorizarmos a construção lúdica infantil. Essa cultura não se trata da cultura adulta diminuída, mas sim de uma elaboração complexa feita pela criança a partir de suas experiências anteriores. Essas experiências devem constituir-se de momentos ricos da tradição popular, momentos de apreciação e momentos para criação. Não se faz necessário que cada minuto da criança seja pensado pelo adulto. As crianças precisam ter liberdade para pensar, tatear, descobrir e criar.

Esses momentos são essenciais para que as crianças construam a cultura lúdica que será diversa, influenciada pelos contextos culturais e sociais de onde estão inseridas. Visto que este é um tema amplo e povoado por diversidade em aspectos lúdicos, faremos um recorte nesta pesquisa, concentrando nossos estudos na cultura lúdica própria do estado de Mato Grosso do Sul, trazendo à tona alguns trabalhos que nos ajudam a pensar a brincadeira como manifestação regional.

Para que pudéssemos analisar as discussões acerca da cultura lúdica no estado de Mato Grosso do Sul fizemos uma busca na plataforma Scielo, bem como buscamos no banco de teses e dissertações das Universidades Federal e Estadual de Mato Grosso do Sul, porém não encontramos nenhum registro científico nestes locais acerca das palavras-chave selecionadas, tais como cultura lúdica Mato Grosso do Sul, Brincadeiras Mato Grosso do Sul, Brincadeiras pantaneiras, entre outras relacionadas.

Ampliamos nossa pesquisa por meio de conversas com professores das Universidades Estadual e Federal de Mato Grosso do Sul, com alguns folcloristas do estado, e destacamos nesta busca alguns trabalhos científicos de pesquisadoras regionais não registrados nessas plataformas, entre eles, a tese de doutorado da professora Vera Lúcia Guerra, defendida no ano de 2009, na Universidade de São Paulo (USP), que pesquisou sobre as marcas da sazonalidade nas brincadeiras em Portugal, Espanha, Brasil, e especificamente no Mato Grosso do

Sul, na cidade de Maracajú. Essa pesquisadora, assim como Manoel de Barros, constatou a ludicidade em coisas simples, nas suas pesquisas sobre Mato Grosso do Sul. Para ela, uma lagartixa, na visão de uma criança, pode significar um meio para se chegar a um gigantesco mundo de brinquedos e redescobrir com ela segredos e mistérios. (GUERRA, 2009, p. 163).

Quando a autora trata dessas brincadeiras no MS, no período do inverno, ela destaca a pandorga e as bolitas. (GUERRA, 2009 p. 160). Na primavera, o balanço, boizinhos de manga, lagartixas, aves e insetos, brincadeiras com mamonas, na chuva ou na enxurrada, no rio, a caça de passarinhos, catar guavira e outros frutos silvestres, e brincar em árvores, são as brincadeiras mais frequentes. (GUERRA, 2009, p. 163). No verão as brincadeiras com água se destacam: nado, cangapé (mergulho na água, cambalhota colocando os pés para fora da água) e bois de pau (montaria em troncos). No outono, as crianças participam da construção de um boneco de pano e de todo o processo de julgamento, condenação e destruição do boneco, representando o Judas. (GUERRA, 2009, p. 164).

A autora registra, ainda, momentos lúdicos sem estação definida (GUERRA, 2009, p. 165), como por exemplo, a passagem de artistas pelas cidades do interior, e destaca as festas que intentam valorizar a cultura regional. Em relação a essas festas, encontramos nas pesquisas da professora Marlei Sigristi (2008) registros significativos. Para a autora:

A festa é um todo: nela há dança, música, canto, orações, comércio, comida, briga, comemoração, encontros, namoro, procissão... E se a festa é um local distante, fora do perímetro urbano, ali também se dorme e se cozinha. A vida das pessoas instala-se provisoriamente neste local. Grandes e pequenas festas espalham-se por Mato Grosso do Sul. Pode ser a de Nossa Senhora Aparecida, de Santo Antônio, de Nossa Senhora de Caacupé, de Natal, da Páscoa ou de Carnaval, dos Peões de boiadeiros, dos Clubes de Laço. Pode ser também a festa ligada à agricultura como do trigo, da soja, do milho, do algodão, ou a festa de aniversário da cidade, de Zumbi ou da Consciência Negra, do Bom-Odori dos japoneses e seus descendentes em Campo Grande. Durante todo o ano há motivos para se festejar. (SIGRISTI, 2008, p. 58).

Essas festas fazem parte da cultura do Mato Grosso do Sul e embora não sejam pensadas exclusivamente para as crianças, elas estão envolvidas no processo de organização e celebração, constituindo sua bagagem cultural, aprendendo e construindo elementos lúdicos, tecendo sua cultura lúdica.

Encontramos também produção escrita acerca de práticas lúdicas em Mato Grosso do Sul realizada por Marlei Cunha, dramaturgo, teatrólogo e folclorista, residente em Costa Rica (MS), que ingressou no teatro em 1972, participou de curso de extensão na área de folclore, frequentou a Escola Brasileira de folclore, realizou pesquisas em Aparecida do Taboado e em Costa Rica e

uma publicação de Cantigas do Cerrado em 2013, com o intuito de valorizar a cultura da região. O pesquisador coletou dados realizando algumas viagens pelo estado com um gravador em mãos, e criou um grupo de crianças que se reunia uma vez por semana para brincar e aprender. Esse grupo percorria algumas escolas realizando apresentações de brincadeiras regionais e nessas apresentações também coletava mais brincadeiras da região. Vamos apresentar a seguir algumas brincadeiras que o pesquisador observou e registrou em seu livro.

Brincadeiras com corda:

Costura costureira

Costura costureira/ Costura a semana inteira/ Quero meu vestido pra segunda-feira!/ Segunda, / Terça, / Quarta, / Quinta, / Sexta, / Sábado, / Domingo, / Segunda... [...] (CUNHA, 2013, p.102).

Vender sabão

Lá na rua onde eu moro/ A mulher vende sabão.../ Vou chamar a (...)
/ Pra ajudar a vender sabão.../ A criança oferece: Quem quer sabão?
(CUNHA, 2013, p. 103).

Fui na horta

Fui na horta/ Panhácôco/ Marimbondo me mordeu/ Fui dar parte na polícia/ A polícia me prendeu/ Não fui eu,/ Crá cré crícró cru!/ Puxe o rabo do tatu. (CUNHA, 2013, p.102).

Brincadeiras de roda:

Pombinha

Pombinha quando tu fores/ Escreve pelo caminho/ Se não achar papel,/ Nas asas de um passarinho/ Do bico faça um tinteiro/ Da língua pena moitada/ Dos dentes letras miúdas/ Dos olhos carta fechada/ A pombinha voou sem dó, sem dó/ Foi-se embora e me deixou./ A pombinha voou sem dó, sem dó/ Foi-se embora e me deixou. (CUNHA, 2013, p.115).

Palhaço

(Nessa música quanto mais pudim o palhaço come, com mais dificuldade ele fica, até que sua língua enrola e ele não consegue mais cantar)
Havia um palhaço que gostava de pudim./ De tanto comer pudim,/ O seu braço ficou assim, assim, assim./ Havia um palhaço que gostava de pudim./ De tanto comer pudim,/ O seu outro braço ficou assim, assim, assim./ Havia um palhaço que gostava de pudim./ De tanto comer pudim,/ A sua bunda ficou assim, assim, assim./ Havia um palhaço que gostava de pudim./ De tanto comer pudim,/ A sua perna ficou assim, assim, assim./ Havia um palhaço que gostava de pudim./ De tanto comer pudim,/ A sua outra perna ficou assim, assim, assim. / Havia um palhaço que gostava de pudim./ De tanto comer pudim,/ A sua língua ficou assim, assim, assim. (CUNHA, 2013, p.119).

Relampo

Se eu fosse um relampo,/ Eu passava na janela,/ Eh, na janela, eh na janela!/ Se eu fosse adivinhão,/ Adivinhava a vida dela/ Eh vida dela, eh vida dela! (CUNHA, 2013, p.115).

Essas são algumas brincadeiras que o autor retrata em seu livro, revelando preocupação em manter vivas as manifestações culturais do estado de Mato Grosso do Sul. Na pesquisa realizada por Marlei Cunha não há registros dos passos a seguir em cada brincadeira, deixando assim, o leitor livre para dar formas e cores a cada ação lúdica. Mas o que essas brincadeiras representam? Inserir a costureira, a vendedora de sabão e a horta nas brincadeiras de pular corda indica uma forma de a criança interagir no mundo social criado pelos adultos. Com essas brincadeiras, as crianças vivenciam ser adultos, desenvolvendo a percepção do eu, do outro e das relações que se estabelecem no meio social. A brincadeira mostra-se, nesse contexto, como elemento essencial na socialização, exploração de diferentes espaços, desenvolvimento da coordenação motora e criatividade, vivência de diferentes papéis e apropriação da linguagem local.

Nas brincadeiras de roda, observamos a pomba como uma personagem da ciranda, uma vez que ela é uma ave muito comum na região do cerrado de Mato Grosso do Sul. Também o palhaço é um dos personagens das cirandas. Na região do cerrado, o circo se fez muito presente. De acordo com o relato de Oleontina Maria Barcelos de Meneses, filha de um dos pioneiros no município de Costa Rica, registrado no livro de Marlei Cunha (2013): “Não faltavam os circos e os parques que nos traziam diversão e nos deixavam cheios de saudades quando partiam.” (CUNHA, 2013, p. 138).

Assim, o circo partia, mas deixava nas crianças da região muitas marcas lúdicas, que permeavam suas brincadeiras posteriores. Também a palavra “relampo” aparece em uma das brincadeiras, revelando uma variação local para a palavra “relâmpago”. Levando em consideração as pesquisas de Marlei Cunha, as brincadeiras encontradas na região do cerrado, em Mato Grosso do Sul, revelam associação com a realidade vivida pelas crianças, ludicidade e variações nas brincadeiras com regras.

Também destacamos o projeto inovador sul – mato – grossense: Memórias do Futuro, coordenado pela professora Lia Matos, e viabilizado pelo Espaço Imaginário e pelo Pontão da Cultura Guaikuru. Esse projeto teve por objetivo valorizar a cultura local e a cultura infantil em Mato Grosso do Sul. Por meio dele houve a formação sobre produção audiovisual com 20 jovens de diferentes comunidades do MS (ribeirinhas, quilombolas, indígenas, urbanas) que registraram, através de vídeos e fotos, as brincadeiras mais comuns entre as crianças da sua comunidade. (MATOS, 2019).

Entre as brincadeiras registradas estão: fazer casinhas de barro, subir em árvores, escorregar em árvores, brincar com vacas, cinco marias, pipa, confecção de bonecas de milho, bola de meia, carrinho rolemã, bete-ombro, brincadeira de roda, modelagem de lama após a chuva, pesca, pular corda, bolitas (brincadeiras diversas com regras diferenciadas), boneca de pano, amarelinha, faz-de-conta de

comadre, entre outras. (MEMÓRIAS, 2012).

Por meio dessas pesquisas percebemos culturas diversificadas e uma riqueza cultural lúdica presente em diferentes comunidades do MS. Crianças ribeirinhas, quilombolas e urbanas aprendem e constroem cultura lúdica. Mas isso me faz pensar em um período anterior a esse. Quem eram os moradores da região do cerrado e do pantanal antes da sua colonização?

Os Guaranis eram os povos indígenas mais numerosos no Mato Grosso do Sul, e são representados hoje principalmente pelos Kaiowás. Com o enfraquecimento dos Guaranis, os Aruak, hoje representados pelos Terenas e os Guaicurus, representados pelos Guaná e Kadiwéu, ocuparam as terras sul-mato-grossenses. Embora cada etnia indígena tenha seus costumes e tradições, podemos dizer que nós herdamos alguns costumes de diferentes etnias. No entanto, mesmo após muitas buscas por brincadeiras infantis indígenas, não encontro muitos escritos sobre elas antes do período da colonização. Os escritos de Kishimoto (1993) apresentam a atividade lúdica indígena como pertencente ao mundo adulto e infantil:

Os adultos também brincam de peteca, de jogo de fio e imitam animais. Não se pode falar em jogos típicos de crianças indígenas. Existem jogos indígenas e o significado de jogo é distinto de outras culturas nas quais a criança destaca-se do mundo adulto. (KISHIMOTO, 1993, p. 72).

Com essa mesma concepção de brincadeira, encontramos outros autores que mencionam que as crianças indígenas brincavam de acordo com a matéria prima que tinham em mãos. E em algumas etnias, as famílias construíam bonecas utilizando barro ou cabaças. Esses bonecos eram utilizados por adultos e crianças. Assim, a relação das crianças com os adultos é muito valorizada nas culturas indígenas do estado. Ambos desempenham as atividades relacionadas ao trabalho e à diversão em união.

Os estudos da professora Sonia Grubits (2018) apontam alguns elementos contemporâneos da cultura indígena lúdica em Mato Grosso do sul:

Gostam de brincar no rio, alguns de carpir o quintal, com o pai ou avô. O acesso à televisão em casa, já que no passado havia apenas uma televisão na aldeia e as pessoas se reuniam para assistir aos programas, mudou os hábitos. [...] o brincar com o que o meio oferecia, principalmente no rio, onde pescavam, nadavam, além de jogar bolita, futebol e cinco marias (turito), jogar futebol com outras meninas, brincar de boneca nos galhos das árvores, esconde-esconde, etc. [...] jogar videogame na própria casa ou em fliperamas em Sidrolândia, brincar de carrinho, jogar bola e subir nas árvores para apanhar manga, brincar com peões feitos de tampas de plásticos de remédios e detergentes. (GRUBITS, 2018. p. 179).

Atualmente, muito se tem pesquisado sobre as brincadeiras das crianças indígenas, e essas pesquisas afirmam que os brinquedos antes fabricados com a

matéria prima local estão sendo substituídos por brinquedos comprados na cidade. Também o intercâmbio cultural influencia diretamente os hábitos lúdicos dos indígenas, havendo diferença entre o brincar de avós e crianças indígenas na contemporaneidade. A tecnologia também é fator que está penetrando em muitas culturas indígenas do estado.

Assim, a brincadeira existia como atividade para adultos e crianças. E essas brincadeiras vêm apresentando modificações decorrentes da colonização e da globalização, com seus produtos industrializados que penetram nos mais variados espaços.

Desta maneira, entendemos que no Mato Grosso do Sul existem culturas diversas e para refletir sobre as variadas culturas lúdicas existentes no estado me inscrevo no texto, refletindo e ressignificando minha infância no estado de Mato Grosso do Sul. Revisitar a infância é, para mim, assim como para os pensadores da Escola de Frankfurt, uma possibilidade de reflexão. Walter Benjamin (1995) e Adorno (2008), de forma menos direta, se inscrevem em seus escritos, rememoram suas infâncias e refletem acerca das experiências vividas e possibilidades de revivê-las ou ressignificá-las.

Cada indivíduo com suas experiências aprende e constrói culturas. Existem, nesse contexto, fatores que contribuem nas singularidades dessas culturas. Lugares, tempos, costumes, companhias, entre outros. A construção do meu repertório lúdico contou com um ambiente natural significativo, companhia dos meus irmãos e primos em uma cidade que ainda era possível brincar nas ruas em segurança. Foi constituindo-se também na escola, na faculdade de pedagogia, na escola novamente (como professora), e ainda esse repertório está em processo de formação, agora como mãe, professora e coordenadora.

Como professora atuante na Educação Infantil há 15 anos sempre tive indagações a respeito das brincadeiras. Muitos livros que li, palestras e cursos que frequentei defendiam a brincadeira como elemento essencial para o desenvolvimento infantil. No entanto, percebia no cotidiano das crianças nas instituições educativas que as brincadeiras pareciam homogeneizadas. As singularidades do ato de brincar pareciam apagadas em meio aos carrinhos e bonecas. O tempo da brincadeira sempre cronometrado. Tempo ocioso é visto como tempo vilão, razão das mordidas e brigas entre as crianças.

Na ânsia de evitar o ócio, os educadores com intenções boas organizam/controlam cada minuto do tempo da criança na escola. Hora para o desenho, hora para lanchar, hora do banho, hora da brincadeira dirigida. E a hora para criar? Algumas vezes, os educadores se esquecem sobre a importância desse aspecto. Por outro lado, alguns educadores caem no “*laissezfaire*” e planejam a “brincadeira livre”. Mas livre do quê? Ou de quem? Estes educadores encaram

esse momento como uma pausa na “aula”, hora de conversar com a colega, ou até de tomar um cafezinho, enquanto as crianças brincam.

Ora, brincadeira livre seria então livre do professor? Não! No momento da brincadeira o professor deve estar presente, deve envolver-se, participar, propor e observar. O educador precisa estar por inteiro nesses momentos para que não interrompa com frequência o processo criativo das crianças e não exija delas o cumprimento de uma rotina rígida, protocolar e cruel. É inquestionável a importância de realizar seu planejamento no intuito de destacar mais claramente quais as experiências e objetivos as crianças poderão alcançar. Contudo, o planejamento deve despir-se de rigidez e ser desenvolvido levando em consideração o processo criativo de cada criança.

A criança precisa ter contato com o conhecimento histórico produzido pela humanidade, mas precisa também de tempo para elaboração, tempo para pensar, reelaborar o que viu, ouviu e sentiu. Não basta apenas ir à escola, natação, inglês, futebol, balé, judô, fazer tarefa... É necessário tempo para elaborar pensamentos, reelaborar ideias, conhecimentos, costumes, produzir cultura, fruir imagens e sentimentos, tempo para sensibilização e construção de sua humanidade. Assim, encontraremos o caminho para fugir das garras da indústria cultural e resistir à rigidez e à pressa que a lógica capitalista impõe desde a infância.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1986.

ADORNO, Theodor W. **Crítica cultural e sociedade**. In: Prismas. São Paulo: Ática, 1998.

ADORNO, Theodor W. **Mínima moralia**: reflexões a partir da vida lesada. Rio de Janeiro: Azougue, 2008.

ADORNO, Theodor W. Teoria da semiformação. In: PUCCI, Bruno; NABUCCO, Luiz Calmon. **Teoria Crítica e Incoformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010.

ADORNO, Theodor W. e HORKHEIMER, MAX. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1947.

ADORNO, T. W; HORKHEIMER, M. **Sociologia e Investigação Social Empírica**. In: Temas básicos de sociologia. São Paulo: Ed. Cultrix e Editora da USP/SP, 1977.

BARROS, Manoel de. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política** - ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas, volume I, 2ª edição, São Paulo:

Editora Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. **Rua de Mão Única**. Obras escolhidas, volume II. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.

CUNHA, Marlei. **Cantigas e cirandas do cerrado**. Costa Rica: Caiapó, 2013.

DIOS, Nieve Ribeiro Perez. As possibilidades do brincar com materiais não estruturados. In: Fórum de Educação Infantil. Anais. Campinas: UNICAMP. Disponível em: <https://www.fef.unicamp.br/fef/sites/uploads/webform/foru-meducaoainfantil/resumos/Brinquedos%20n%C3%A3o%20estruturados.pdf> Acesso em: 27 de mai. 2019.

DUARTE, Rodrigo. **Teoria Crítica da Indústria Cultural**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

FLORES, Kelly Zoppei; VIEIRA, José Hertzog. Situação imaginária e materiais não estruturados: uma análise das atividades lúdicas em crianças de 5 anos. In: **Anais Educere**, XII Congresso Nacional de Educação. PUC: Paraná, 2015.

GUERRA, Vera Lúcia. **Temporada de brincadeiras**. Tese de doutorado. Orientação: Tizuko Kishimoto. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 2009.

GRUBITS, Sônia. **“Desenhos e brincadeiras de crianças indígenas”**. Disponível em: <http://seer.ufms.br/index.php/cadec/article/view/3675> Acesso em: 24 de abr. de 2018.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

MARCUSE, Herbert. **A Dimensão Estética**. Martins Fontes. São Paulo. 1986.

MATOS, Lia. **Espaço Imaginário lança Projeto Memórias do Futuro – Olhares da Infância Brasileira**. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/espaco-imaginario-lanca-projeto-memorias-do-futuro-%E2%80%93-olhares-da-infancia-brasileira/> Acesso em 25 de fev. 2019.

MEMÓRIAS do futuro. Canal do Youtube. 44 vídeos de curta duração. Produtora executiva: Andrea Freire. Direção geral: Lia Matos. Coordenador técnico: Alexandre Basso. 2012.

ROSA, Daniela Sofia Minhós. **O Lugar dos Materiais Não-estruturados em Creche e Jardim de Infância**. Dissertação (Mestrado em Educação Pré – Escolar). Instituto Politécnico de Setúbal. Escola Superior de Educação. 2018. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/20042/1/RelatorioDoProjetoDeInvestiga%C3%A7ao.pdf> Acesso em: 27 de mai. 2019.

SIGRIST, Marlei. **Chão Batido: a cultura popular em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande. Editora UFMS, 2008.

A ARTE COMO FERRAMENTA DE COMPREENSÃO DA CULTURA VISUAL

Elza Carlos¹

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa vem trazer luz à discussão sobre a forma como a cultura visual possui uma capacidade enorme de atingir a públicos diversos pela disponibilidade que oferece no que diz respeito à produção de benefícios econômicos e reconhecimento social.

Pela dimensão desses “mundos” que ela envolve com seu enorme contingente de artifícios e possibilidades, podemos nos dar conta da “cegueira” que possuem muitos de nossos planejadores da educação, que se mostram incapazes de pensar nos alunos mais do que como meros consumidores de imagens que devam aprender a decompor em elementos de linguagem.

Quando não é isso, eles são analisados, diante de imagens vistas como se fossem um texto cujo significado deve interpretar apenas superficialmente, como produtores artesanais de algumas imagens que hoje podem ser elaboradas com maior diversidade e qualidade a partir das possibilidades oferecidas pelos novos suportes tecnológicos.

Em decorrência dessa “cegueira” não é de se estranhar que se continue configurando um meio curricular onde se pressupõe que os alunos devam aprender para compreender e agir no mundo em que vivem.

Não é de se estranhar também que sempre vencem aqueles que defendem o ensino da leitura analítica, ou aqueles que reduzem o conhecimento artístico a uma série de fragmentos disciplinares que passeiam pela história da arte, da estética e da prática artística.

Assim, assistimos ao descaso de uma realidade que nos mostra a cultura visual não como um fenômeno corpóreo e perdurável, mas sim como algo instantâneo – que não perdura e sem objetivos maiores como acontecia na época

1 Licenciada em Pedagogia, Universidade de Uberaba, UNIUBE, 2011, Licenciada em Artes, Claretiano Centro Universitário, 2020, Pós graduada em Educação Especial e Neuropsicopedagogia, Faculdade Venda Nova do Imigrante, FAVENI, 2021, Pós graduada em Ensino de artes - Técnicas e procedimentos, Faculdade Venda Nova do Imigrante, FAVENI, 2020, Cursando Pós graduação em Docência da Educação Infantil e dos anos iniciais, Faculdade Venda Nova do Imigrante, FAVENI, 2023. Email: elzacarlos123@gmail.com.

da fotografia e do objeto material, defendendo apenas o espetáculo que ela pode gerar, olhando-a como disciplina, muitas vezes, superficial.

Não é possível defendermos uma visão sobre as possibilidades do ensino da arte baseada numa racionalidade eclética e limitada destacando o que os alunos devem saber ao final da escolaridade, tendo capacidade apenas para produzir imagens, pois estão na “época da imagem”.

Não podemos mais pensar na imagem como um objeto, quando nos encontramos na época da imagem incorpórea, abstrata e de tantos significados e valores, com representações fugazes e instantâneas da televisão, dos videogames e do ciberespaço, onde todos carecem de materialidade, exatamente por não serem objetos.

DESENVOLVIMENTO

Discussões teóricas: O papel do conhecimento artístico na educação escolar

Podemos partir de uma premissa que é uma evidência para qualquer pessoa que conheça o mundo da escola: A Arte representa uma forma de conhecimento cuja posição na Educação escolar não é similar, não tem o mesmo peso específico que outras formas de conhecimento como as derivadas da matemática, da história, da língua, da química, etc.

Quando nos referimos aqui à arte na educação, o fazemos como gêneros metonímia: a parte pelo todo. As artes plásticas e visuais não compreendem, no que diz respeito ao seu ensino e aprendizagem na educação escolar, toda a Arte (por exemplo, o atual currículo do ensino fundamental brasileiro, inclui outras disciplinas como a música, o teatro e a dança).

O foco de interesse deste capítulo será a parcela que tem a ver, não só com o universo da imagem, mas com a representada pelas diferentes artes visuais e interpretada pelas correntes estéticas de diferentes épocas e culturas.

Além da noção de imagem como núcleo da disciplina artística no currículo, é preciso utilizar o referencial de conhecimento artístico para nos aproximar de um tipo de conhecimento diferencial, coerente e organizado como devem ser aqueles dos quais se ocupam a história ou as ciências naturais.

Segundo Vygotsky (1979), ao partimos de uma perspectiva psicológica, ou psicopedagógica, a aprendizagem no campo do conhecimento artístico exige um pensamento de ordem superior e a utilização de estratégias intelectuais como a análise, a inferência, o planejamento e a resolução de problemas de formas de compreensão e interpretação, etc.

No mais, quando um estudante realiza uma atividade vinculada ao conhecimento artístico, a pesquisa evidencia algo que, obviamente, muitos esquecem:

que não só potencializa uma habilidade manual, desenvolve um dos sentidos (a audição, a visão, o tato) ou expande sua mente, mas também, e, sobretudo, delinea e fortalece sua identidade frente às capacidades de discernir, valorizar, interpretar, compreender, representar, imaginar, etc., o que lhe cerca.

Por outro lado, as artes visuais, ainda que acostumadas a serem consideradas como um fim em si mesmas, agregam referências e problemas sobre questões como a universalidade ou a variedade na experiência humana, similares às que podem ser estabelecidas pelos físicos sobre a ordem e o caos, ou os modelos de representação do universo. Além disso, o conhecimento artístico constitui uma via de conhecimento caracterizado pela utilização constante de estratégias de compreensão (ELLIOT, 2000; p.57).

A escola é uma instituição - embora não seja a única - na qual esse conhecimento pode ser adquirido, e assim o especifica o currículo como artes visuais no ensino fundamental, o que pode ser considerado como uma garantia de sua colocação em prática. Mas o que é apresentado no papel vai ser levado pelas pessoas à escola, e será incluído no horário escolar e oferecido aos alunos em forma de conhecimentos relevantes para interpretar aspectos da realidade (passada e presente) e de seus próprios olhares sobre esses aspectos da experiência humana.

E aqui é que surgem ou se manifestam boa parte dos problemas dessa disciplina, que, por si mesma, é transdisciplinar. A orientação expressiva ou instrumental que está presente em muitos docentes é uma das causas do pouco interesse por parte dos pesquisadores sobre o ensino e a aprendizagem, e da pouca consideração de que goza entre os próprios professores.

Ao que se deveria acrescentar a crença social de que a sensibilidade artística é um dom, ou que as obras “lhe dizem ou não lhe dizem”, sendo mediadoras de uma experiência estética de caráter universal. Portanto, não tem sentido o ensino de arte nem nas escolas nem nos museus. Mas esse é o ponto de chegada. Há um longo caminho a partir daqui semeado de dúvidas, de incompreensões e de incertezas.

Todos esses sinais apontam possíveis respostas às questões “de onde viemos” e para onde podemos dirigir-nos se levarmos em conta as mudanças que se produzem (e que continuam ocorrendo), no conhecimento artístico, na educação e na sociedade da informação e da comunicação. Mas antes de adentrarmos nesse caminho, convém fazer uma pausa para conhecer os argumentos que, a título de formas de racionalidade, costumam ser utilizados para justificar a presença da arte no currículo escolar.

Ainda que nosso objetivo maior não seja analisar o programa curricular - matéria que estamos dissecando, é importante não perdermos de vista que sua concepção como matéria de ensino é eclética e que toma aspectos parciais das tendências ou formas de racionalidade apontadas, constituindo um reflexo de

uma concepção moderna da arte, a sua experiência estética e a imagem.

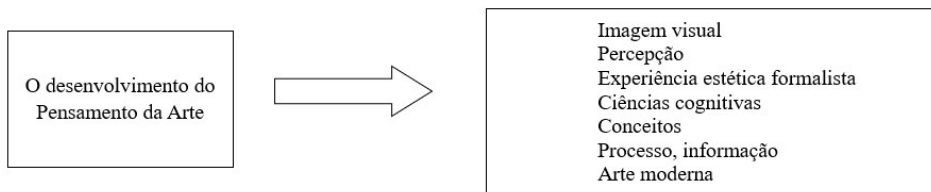
O eixo que deveria articular o conteúdo do Programa Curricular Brasileiro é a noção de percepção que devemos ter na arte, onde se destaca as propostas de ensino baseadas nas propriedades visuais da obra de arte ou da linguagem que tendem a ser consideradas como universais, estáveis e únicas.

Centrar-se nessa percepção significa estabelecer uma clara distinção entre as qualidades estéticas, que se consideram universais, e outras características que podem ser encontradas nos objetos visuais que não estão na representação. Essa separação não leva em conta que as imagens fazem parte de contextos visuais históricos, sociais e culturais que podem afetar a generalização das qualidades estéticas que a visão perceptiva favorece.

Essa concepção da arte na educação baseada no comportamento perceptivo se apoia na opinião de Parsons (1996), numa confluência de ideias, correntes e propostas que afetam diversos campos de conhecimento, e que coincide na década de 60 com a “revolução cognitiva”, com o interesse nos Estados Unidos pelas ideias de Piaget sobre desenvolvimento e o auge das correntes formalistas da arte.

As características desse enfoque, segundo Parsons (1996), podem ser retratadas no quadro abaixo:

Quadro 1. Como percebemos os conteúdos da arte na educação como linguagem conceitual?



Ideias modernas sobre a arte: Sobretudo as que vem propor a necessidade de limitar e explorar o meio visual, reduzindo suas características formas de expressão. Vê-se aqui grande influência do crítico Clement Greenberg, como inspirador e mentor do movimento abstrato e da denominada escola de Nova York.

O movimento cognitivo na psicologia da arte: Levou a considerar a percepção como pensamento visual, ou, como destaca Neisser (1991), como um tipo de cognição. Isso levou a destacar a importância da aprendizagem conceitual na educação artística. Na divulgação da proposta houve grande influência da obra de Rudolph Arnheim (1979), de maneira especial seus trabalhos sobre a importância dos estudos perceptivos da arte.

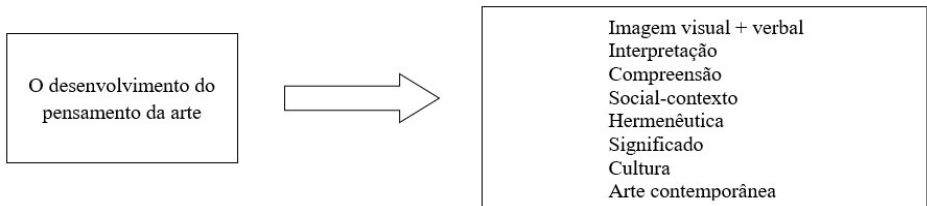
A arte como linguagem: a ideia de considerá-la como linguagem, na qual os meios utilizados para isso surgem como produtores de símbolos, levando-nos a avaliar qualquer atividade artística como uma tarefa essencialmente cognitiva.

Essa foi a corrente que impulsionou Nelson Goodman (1968), Gardner (1973) e que foi seguida pelo projeto “Zero” da Universidade de Harvard onde, durante os últimos 25 anos, pesquisou-se o desenvolvimento do pensamento nos diferentes sistemas de símbolos.

Teoria das inteligências múltiplas: estabelecida por Howard Gardner (1983) em consequência do movimento precedente, ela considera que cada forma de inteligência pode ter seu próprio desenvolvimento e seu próprio sistema de avaliação. O que implica, por um lado, a aceitação das diferenças, mas, por outro, certo determinismo devido à necessária educação especializada de cada tipo de inteligência.

Diante dessa posição, que é a que predomina não só no atual Programa Curricular, mas como destacado anteriormente, emerge no final dos anos 80 uma corrente de pensamento de Bruner (1991) que define como uma espécie de volta ao significado, preocupada não tanto com as regras da linguagem, mas também com a interpretação do discurso, centrada mais no contexto do que nos meios, na compreensão dos fenômenos da cultura artística e não só favorecedores de uma experiência, dirigidos para a interpretação mais do que para a percepção. Esses focos de interesse se refletem como no quadro abaixo:

Quadro 2. Como interpretamos? Os conteúdos da arte na educação para a compreensão.



Fonte: Adaptado de Parsons (1996).

Esse quadro não é compreensível se não levarmos em conta que, atualmente, o que é considerado como campo da Arte se caracteriza pela dissolução seus limites (tanto nos meios como nos conceitos), o que leva com que as manifestações e os objetos artísticos se mostrem para serem compreendidos em seus significados, mais do que para serem vistos como estímulos visuais.

Essa preocupação pelo significado na arte coincide com o interesse em campos como a antropologia e psicologia (KVALE, 1992 e SMITH, HARRÉ & LANGENHOVE, 1995) num momento generalizado a favor da consideração da cultura de representações e comportamentos humanos (HERNANDEZ, 1994).

Essa revisão está fazendo com que a interpretação seja reclamada como conteúdo central das propostas de arte na educação (PARSONS, 1996; EFLAND, ARTHUR, 1996). Uma interpretação que não é só verbal ou visual,

mas sim une e vincula esses dois processos. Processos que vão além dos objetos, pois interpretar implica relacionar a biografia de cada um com os artefatos visuais, com os objetos artísticos e os produtos culturais com os quais se relaciona.

O que se persegue é o ensino do estabelecimento de conexões entre as produções culturais e a compreensão de cada pessoa, que os diferentes grupos (culturais e sociais) elaboram. Trata-se de ir além do “o quê” (as coisas, as experiências e as versões), começar-se a estabelecer os “porquês” dessas representações, o que as torne possíveis, aquilo que mostram e o que excluem, os valores que consagram, etc.

A mediação desse processo é feita pela linguagem e sua finalidade é estabelecer marcos de compreensão – entendida como a capacidade de comparar, gerar e interpretar significados – sobre e desde os meios visuais e verbais (imagens) e palavras que interagem produzindo contextos de interpretação e redes de múltiplos significados (EFLAND, 1996; p.69).

Essa noção de rede extraída de Efland (1996:36) para quem o currículo deve ser organizado a partir de ideias-chave com a finalidade de expandir conhecimento básico dos alunos e suas estratégias para continuar aprendendo. Segundo Efland (1996), o objetivo maior deste enfoque vinculado à arte seria: favorecer a compreensão da cultura visual mediante a aprendizagem de estratégias de interpretação diante dos “objetos” (físicos ou mediáticos) que configuram a cultura visual.

Este enfoque faz com que os docentes (e aqueles que pesquisam a compreensão) estejam atentos a como os alunos (as instituições de arte, os meios de comunicação, os próprios docentes) levam adiante “compreensões” sobre o significado de determinadas obras e representações visuais.

Essas compreensões devem girar em torno de temas como as diferentes noções de “estilo” e os significados das próprias produções, os critérios para avaliar os objetos, o contexto e sentido das diferentes tradições da cultura visual. Poderiam ser estudadas também diferentes estratégias de compreensão vinculadas a determinados temas e problemas relacionados com a história da arte (o corpo, a paisagem, a morte, o dinheiro, as relações sócias, etc.), a estética (mudanças nas apreciações e critérios sociais de gosto), o estudo das mediações (presenças, ausências, retóricas, apropriações, transgressões), ou tratar de aproximar-se da compreensão dos objetos de outras culturas, não a partir de outra visão estética universalista, mas sim de seu contexto de produção (HERNÁNDEZ, 1994; p.42).

Outro tema a explorar seria a relação entre os fenômenos e significados visuais e a própria identidade (de alunos, docentes, famílias, etc.), dado que a identidade visual e de grupo é um dos significados que circulam nas manifestações atuais da cultura visual.

Trilhar esse caminho da arte na educação não corresponde a uma moda, mas sim conectar-se a um fenômeno mais geral que tem a ver com o papel da escolarização na sociedade da informação e da comunicação, e com a necessidade de oferecer alternativas aos alunos para que aprendam a orientar-se e a encontrar referências e pontos de ancoragem que lhes permita avaliar, selecionar e interpretar a avalanche de informações que recebem todos os dias (GARDNER, 1994; p.73).

No caso em questão é importante entendermos que, se levarmos em consideração que só a informação que aparece na edição dominical de um jornal editado no Brasil é mais do que toda a que poderia ter acesso uma pessoa no século XVII ao longo de sua vida.

Na visão de Hernandez (1994), a arte na educação, para a compreensão, tem a finalidade de evidenciar a trajetória percorrida pelos olhares em torno das representações visuais de diferentes culturas para confrontar criticamente os estudantes com elas. Trata-se de expor os estudantes não só ao conhecimento formal, conceitual e prático em relação às Artes, mas também à sua consideração como parte da cultura visual de diferentes povos e sociedades.

Esse enfoque compreensivo trata de favorecer neles e nelas uma atitude reconstrutiva, ou seja, de autoconsciência de sua própria experiência em relação às obras, aos artefatos, aos temas ou aos problemas que se trabalham nas salas de aula (e fora dela). Para realizá-lo, torna-se necessário o desenvolvimento de estratégias para a compreensão.

O núcleo desse enfoque são as diferentes manifestações da cultura visual, não só dos objetos considerados canônicos, mas sim dos que se produzem no presente e aqueles que fazem parte do passado; os que se vinculam à própria cultura e com as de outros povos, mas ambas desde a dimensão de “universo simbólico”; os que estão nos museus e os que aparecem nos cartazes publicitários e nos anúncios, nos videoclipes ou nas telas da internet; os realizados pelos docentes e pelos próprios alunos. Explorar o que implica a presença de um cânone, de uma norma, de determinados autores e obras seria uma fase desse processo de compreensão. Nesse estágio, um aluno de sétima série, por exemplo, se pergunta: porque sempre aparecem as mesmas obras nos livros textos? Quem decide que são estas e não outras? Por que não há obras de mulheres? (PARSONS, 1996; p.58).

Esses questionamentos refletem que, diante do universo visual, trata-se de favorecer o desenvolvimento de estratégias para compreensão dos processos e significados da cultura visual.

Torna-se necessário que nos vinculamos à reflexão crítica sobre as diferentes tradições históricas, filosóficas e culturais que serviram de guia para construir “representações” mediadoras de significados em diferentes momentos e lugares dessa construção cultural que denominamos histórico. Com isso se dá um passo além da “arte” e da “imagem” – noções, ambas que se vinculam à tradição da modernidade - e começamos a dirigir-nos ao conhecimento e à interpretação da cultura visual (DEBRAY, 1994; p.81).

A proposta de compreensão da cultura visual significa, em primeiro lugar, reconhecer que vivemos inundados de uma extraordinária variedade de imagens (e imaginários) visuais. Mas esse reconhecimento não nos leva a “lê-los”, a partir de uma decomposição analítico-compositiva do tipo formal (linhas, texturas, etc.).

Aproximar-se dos objetos visuais nesse caso significa certamente colocar num segundo plano a crença de que o valor estético depende de uma resposta universal, e que essa resposta é representada pelos membros mais “qualificados” da comunidade (JAY, 1996; p.34).

Devemos estar atentos ao fato de que a compreensão da cultura visual implica em uma aproximação de todas as imagens (sem os limites demarcados pelos critérios de um gosto mais ou menos oficializado) e estudar a capacidade de todas as culturas para produzi-las no passado e no presente com a finalidade de conhecer seus significados e como afetam nossas “visões” sobre nós mesmos e sobre o universo visual em que estamos imersos.

Freedman (1992) já dissertou que diferente das tendências centradas no ensino de uma habilidade reprodutiva ou interpretativa (o desenho, a arte infantil), o desenvolvimento de uma atitude liberadora (expressão plástica) e o reconhecimento de códigos analíticos na imagem (educação visual e plástica), o núcleo da educação para a compreensão poderia ser, sobretudo, a compreensão, a interpretação e avaliação das produções artísticas e das manifestações simbólicas de caráter visual das diferentes épocas e culturas.

Uma arte na educação para a compreensão assim proposta requer um campo de conhecimentos interdisciplinares que permita a aproximação às diferentes culturas de outras épocas e lugares (o que implica um conhecimento histórico e antropológico), para favorecer a aprendizagem de estratégias de interpretação (algo que reclama um conhecimento estético e crítico) e a realização de produções com diferentes meios e recursos nos quais esse conhecimento se projete em novas produções simbólicas - o que constitui a esfera do conhecimento prático (FREEDMAN, 1992; p.67).

O enfoque para tal compreensão supõe adquirir as destrezas que permitam além do mundo tal e como estamos acostumados a percebê-lo pelos códigos linguísticos e signos culturais produzidos pelo poder estabelecido.

Essa habilidade constitui um passo não só na aprendizagem para pensar, constituindo uma teoria subjacente de fazer o mundo, pois, na medida em que

refazemos e renomeamos nosso mundo, damos sentido a ele.

Nessa atividade, o papel da interpretação é a parte central de um currículo baseado na compreensão. Porque estamos interessados em diferentes interpretações, estamos interessados em suas origens e na busca das forças e interesses que as interpretações criaram.

O que nos leva, como nos aponta Kincheloe (1993) a uma grande conversação cultural (a ideia-eixo de um currículo para a compreensão) em que fazemos o conhecimento por meio de nossas ações e comentários. Esse currículo nos permite aproximar-nos não de verdades estáveis, mas sim com a tentativa de encontrar referenciais coletivos e com certa incerteza no processo que leva a continuar aprendendo.

A cultura constrói o significado da mente. A partir dessas hipóteses, construir não é algo que só tenha a ver com a trajetória para o pensamento abstrato. Conhecer também pode ser o processo de examinar a realidade de uma maneira questionadora e de construir visões e versões não só diante da realidade presente, mas também diante de outros problemas e circunstâncias.

Um professor que tenha presente essa perspectiva concebe o conhecimento como produzido culturalmente e reconhece a necessidade de construir seus próprios critérios para avaliar a qualidade desse conhecimento.

Esse processo de atribuição de sentido supõe que o professor possa explicar e introduzir os estudantes no mundo social e físico e ajudá-los a construir por eles mesmos uma infraestrutura epistemológica para interpretar os fenômenos com os quais se relacionam. Esta seria, em última instância, a finalidade de uma arte na educação para a compreensão da cultura visual.

Mas essa tarefa não é viável sem realizar, como primeira tarefa de compreensão, uma revisão das tradições, como olhares que guiam as propostas da Arte no currículo.

É indiscutível que o trajeto por alguns exemplos sobre a avaliação da aprendizagem do conhecimento artístico vinculado à orientação disciplinar da arte não cabe aqui, pela dimensão que ocupa dentro do universo dos Parâmetros Curriculares.

Seria necessário destacar as diferentes variações surgidas da proposta de Iavelberg (1993), assim como outras propostas vinculadas à perspectiva piagetiana sobre o desenvolvimento e que foram utilizadas, por exemplo, para avaliar as concepções dos alunos sobre o desenho.

Os exemplos poderiam multiplicar-se, mas, de qualquer modo, no momento de planejar a avaliação do conhecimento. Para Iavelberg (1993), é necessário identificar ou definir os seguintes aspectos: A natureza dos conhecimentos relacionados com a arte e com a cultura visual; A posição diante da subjetividade

da resposta estética e seu impacto no ensino; A concepção da necessidade, ou não, da avaliação (não como qualificação) relacionada à arte na educação.

Uma vez esclarecidas essas concepções, não se pode esquecer que a avaliação é necessária na educação, entre outras, pelas seguintes razões: Para valorizar o programa de ensino que se realiza; Porque os estudantes necessitam saber como estão aprendendo; Porque é uma oportunidade para informar os outros sobre a educação artística.

Além disso, ela permite: Relacionar os objetivos e finalidades educativas com a aprendizagem realizada pelos estudantes; Diagnosticar o conhecimento básico dos estudantes e suas necessidades; Revisar e valorizar o ensino que se ministra; Reconhecer, descrever, informar e comparar a aprendizagem dos estudantes.

Chegando a este ponto e a título de recapitulação, depois dos aspectos abordados anteriormente, é interessante revisar alguns aspectos que podem ser avaliados dentro da aprendizagem da arte do conhecimento artístico ensinado aos nossos alunos, dentre os quais podemos destacar: O conhecimento e a compreensão sobre os fenômenos e problemas relacionados com a arte, as obras e os artistas; A capacidade de dar forma visual às idéias propostas para desenvolvimento da criatividade; A argumentação que apoia temas e questões relativas à arte e aos tempos passado, presente e futuro; A descrição, análise e interpretação das obras de arte e de seus significados; A curiosidade, a capacidade de invenção, a inovação, a reflexão e a abertura a novas ideais; A clareza no momento de expressar ideias, de maneira oral e escrita, sobre a arte; O fato de expressar e sintetizar ideais nas discussões sobre a arte ou sobre as produções artísticas; A diferenciação das qualidades visuais na natureza ou no meio humano; A participação ativa em todas as atividades realizadas na aprendizagem do conhecimento artístico; A competência na utilização das ferramentas, dos equipamentos, dos processos e das técnicas relacionadas com as diferentes manifestações da cultura visual; As atitudes para as manifestações artísticas e seu papel na vida das pessoas.

A lista não acaba aqui, mas certamente pode servir de ponto de partida para reformular e ampliar os conhecimentos, atitudes e procedimentos que possam estar relacionados com a arte na educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Interpretar vem a ser compreender e manifestar explicitamente essa compreensão. Sempre estamos interpretando, mas nem toda a atividade vital nem intelectual é interpretativa. Só se interpreta quando se pretende o produto como portador de um conteúdo ou intenção, ou seja, como objeto gerado por alguém em algumas circunstâncias, com a intenção de manifestar algo.

Para que se interprete, aquele que interpreta deve sentir-se também

interpretado, ou seja, interessado e envolvido em relação ao produto. Expressar o sentido de uma coisa implica poder apreciar nela a intenção em relação a um valor ao qual se entende uma forma intencional de mensagem.

A interpretação refere-se sempre a uma produção humana artificial. O ser humano expressa-se modificando o meio por intermédio de artifícios, que são seu meio de expressão e que constituem a cultura.

Os produtos culturais constituem representações ou expressões de experiências por intermédio de sistemas codificados de símbolos, que são os fundamentos das culturas visuais. Interpretar é, portanto, decifrar, e implica em decompor um objeto e seu processo produtivo com a respectiva mensagem que traz aos nossos olhos.

Essa mesma interpretação acaba sendo um processo quase que automático no diálogo, fazendo com que dialogar implique também no reconhecimento da linguagem e dos gestos do outro como um elemento para estabelecer, automaticamente, uma forma de relação.

As representações e as imagens contêm, muitas vezes, ideias que refletem estruturas sociais e mostram o artista como mediador da construção de significados das diferentes sociedades e culturas. A expressão individual se situa numa dimensão social, o que acaba desfazendo a imagem do artista isolado, individual e único.

Daí, partindo da pesquisa sobre o conhecimento artístico procedentes da psicologia cognitiva, assim como as vinculadas à Arte na pós-modernidade, é preciso introduzir mudanças no sentido de podermos adotar o ensino da arte na atualidade, sobretudo se com ela desejarmos que os alunos aprendam a compreender a cultura visual, da qual todos fazemos parte, e a interpretar a de outros tempos e lugares. Entretanto, sem jamais esquecer que essa revisão deve nos levar a propor o ensino da compreensão vinculada à interpretação como eixo central de um currículo de arte na educação.

REFERÊNCIAS

- ARHNHIEM, R. **Arte e percepção visual**. Editora Alianza, Madrid, 1979.
- BARBOSA, A. M. **As teses do ensino/aprendizagem da Arte. Atas do Congresso Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**. São Paulo; ANPAP, 1996.
- BRUNNER, J. **Atos de significado**. Editora alianza Psicología. Madri, 1991.
- EFLAND, A. STUHR, P. **Pós-modernismo e a Educação da Arte: uma aproximação para o currículo**. Editora Reston. Virgínia, 1996.
- ELLIOT, J. **Professores e pesquisadores. Implicações para a supervisão e educação de professores**. Editora Morata. Madri, 1999.

FREEDMAN, F. **A compreensão da história da arte e da herança artística.** Revista da educação, Barcelona, 1992.

GARDNER, H. **A arte e o desenvolvimento humano.** Editora Basic Books. New York, 1973.

GOODMAN, N. **Linguagens da arte. Uma aproximação da teoria de símbolos de Indianápolis.** Editora Seix Bernau, New York, 1968.

HARGRAEVES, D. J. **Infância e educação artística.** Editora Morata. Madri, 1991.

HERNANDEZ, F. **Para repensar a educação das artes visuais.** Editora papers. Madri, 1994.

O ENSINO DE QUÍMICA NA MODALIDADE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA: O USO DO TEMA DESCARTE DE MEDICAMENTOS ANCORADOS NA CTSA

Cristiane Pinheiro Rodrigues Marques¹

Klebson Souza Santos²

Leila Maria Mendes Santos³

1. INTRODUÇÃO

A educação problematizadora e libertadora, conforme Santos (2007b, p. 478), busca uma compreensão do conteúdo científico e da função social da ciência. Isso está relacionado à formação para a cidadania, onde o indivíduo deve assumir seus direitos e deveres, tomar decisões responsáveis para o bem comum e participar da sociedade de forma crítica. Para alcançar essa visão crítica, é essencial entender a sociedade atual e o papel da ciência e da tecnologia, que não deve oprimir, mas servir à humanidade (Moraes, 1997).

Os temas geradores, conforme a proposta de Paulo Freire, baseiam-se na interação entre educadores e alunos, promovendo uma problematização a partir das realidades sociais vivenciadas. Costa Melo et al. (2016) enfatizam a importância dos temas geradores e da interdisciplinaridade no ensino de química, pois representam situações concretas e o contexto social dos alunos, permitindo uma melhor compreensão da realidade. Isso promove a participação ativa dos alunos e o desenvolvimento do pensamento crítico, buscando uma formação crítica-reflexiva.

No entanto, a correção dessa abordagem requer flexibilidade na

-
- 1 Graduado em Licenciatura em Química pela Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS.
 - 2 Prof. Doutor em Química, Universidade Federal da Bahia - UFBA e Licenciado em Química pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Atuando como professor da graduação na área Educação Química – Ensino de Química e Química Geral e na Pós-Graduação no Mestrado Profissionalizante em Química – PROFQUI/UESB na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia –. klebsonsouzaqa@gmail.com.
 - 3 Profa. Dra. Química, Universidade Federal da Bahia/ Instituto de Química (2019) Graduação em Química pela Universidade Federal da Bahia (2010), Mestrado em Geoquímica: Petróleo e Meio Ambiente pela Universidade Federal da Bahia/ Instituto de Geociências (2013). Professora na Universidade do Estado da Bahia – UNEB Campus XXIV (Xique-Xique) Immsantos@uneb.br.

organização curricular por parte dos professores, pois os conhecimentos devem ser trabalhos de forma interdisciplinar. Com base nas ideias de Finger e Bedin (2019), uma abordagem dos conteúdos de Química deve ser interdisciplinar e contextualizada, o que pode ser desafiador, mas contribui para a formação cidadã, crítica e ativa no contexto social.

As dificuldades no ensino de Química, de acordo com Chassot (1995), estão relacionadas ao dogmatismo das Ciências, à abstração dos conteúdos, à abordagem a-histórica e às avaliações ferreteadoras. Essas práticas distanciam os alunos da realidade e do conhecimento científico. A abordagem Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA) neste trabalho surge da necessidade de trabalhar temas relevantes para a formação cidadã dos alunos, relacionados ao descarte de medicamentos e embalagens, refletindo sobre a importância do ensino de química e a destinação adequada dos medicamentos vencidos.

Reis e Galvão (2008) sugerem o uso de questões científicas, sociais e ambientais para provocar a discussão no ensino de ciências com enfoque em CTSA. Isso integra o conhecimento científico com o contexto tecnológico e social do dia a dia dos estudantes, oferecendo reflexão sobre conceitos, opiniões, valores e mitos. A proposta curricular do CTSA busca articular os conteúdos de ciências da natureza às questões socioculturais, socioambientais, sociofilosóficas, socioeconômicas, entre outras, incentivando a participação ativa e a reflexão dos envolvidos no debate.

Espera-se que este texto favoreça a compreensão da importância do trabalho com temas geradores no ensino de química, com a possibilidade de apropriação dos conteúdos de química, ao passo que possa auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem e aprimore as habilidades e competências dos alunos do ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Perspectivas CTSA no ensino de química na modalidade EJA

Os jovens e adultos que frequentam o ensino noturno geralmente trabalham nos outros turnos e enfrentam dificuldades, especialmente em disciplinas de exatas, como Química. A abordagem dos conceitos científicos sob a perspectiva do enfoque CTSA contribui para a compreensão dos conceitos químicos por meio de estratégias de avaliação alinhadas à proposta de ensino.

Nesse sentido, ao aplicar novas metodologias, o professor deve compreender a realidade dos estudantes para motivá-los a estudar ciências, mostrando suas aplicações e sua inserção no cotidiano dos educandos, atribuindo significado ao que está sendo ensinado para promover uma aprendizagem significativa e

eficaz e melhorar o desempenho dos estudantes.

Para Oliveira (2018), trabalhar com a temática EJA não se limita à faixa etária dos educandos, mas prioriza a especificidade cultural dos indivíduos inseridos numa sociedade com diversidade de culturas, valores e etnias distintas. É crucial considerar diferentes formas de compreensão que valorizem as experiências e vivências dos alunos, tornando a compreensão da ciência mais significativa e possibilitando a contextualização e aplicação prática em suas atividades diárias.

Conforme Garcia e Cerezo López (1996), o movimento CTSA na escola passou a ser considerado um espaço para diálogo e construção do conhecimento, emergindo com força no campo educacional. A abordagem CTSA não é uma metodologia de ensino ou estratégia didática com uma receita pronta, mas sim um processo de ensino-aprendizagem orientado pelos ideais desse movimento social no campo educacional (Santos, 2002).

A educação problematizadora e libertadora aponta para uma educação científica voltada para a compreensão do conteúdo científico e da função social da ciência (SANTOS, 2007b, p. 478), relacionando-se com uma formação para a cidadania, onde o indivíduo assume seus direitos e deveres, e é capaz de tomar decisões responsáveis necessárias ao bem comum, participando da sociedade com uma visão crítica. Para adquirir essa visão crítica, é fundamental compreender a sociedade atual e o papel da ciência e da tecnologia, que não devem oprimir, mas servir à humanidade (MORAES, 1997).

Diante desse contexto, os temas geradores, segundo a proposta de Paulo Freire, baseiam-se na interação entre educadores e discentes, problematizando a partir das realidades sociais vivenciadas.

De acordo com Freire (2005), a importância dos temas está no fato de permitirem que se estabeleçam relações entre os indivíduos e o mundo. A abordagem temática é uma recomendação da educação CTSA, vinculada a uma educação científica para a formação da cidadania (SANTOS; SCHNETZLER, 2000). Aliada à perspectiva Freireana, a educação CTSA busca humanizar, problematizar e libertar (SANTOS, 2008). No entanto, é necessário questionar como aprender química, mas uma química que faça sentido e estabeleça relações com as vivências do meio em que o aluno está inserido.

2.2 Impactos do descarte inadequado de medicamentos no contexto socioambiental

O descarte inadequado de medicamentos gera resíduos classificados como “resíduo químico” de acordo com a Resolução da Diretoria Colegiada (RDC) n° 222 de 2018 da ANVISA e a Resolução n° 358 de 2005 do Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA). Alencar (2014) afirma que esses produtos químicos, quando expostos a condições adversas como umidade, temperatura e luz,

podem se transformar em substâncias tóxicas (contaminantes orgânicos), desequilibrando o meio ambiente. Isso os torna perigosos, exigindo um tratamento diferenciado e adequado devido à presença de agentes biológicos. Suas características podem gerar riscos de infecções e contribuir para a resistência bacteriana. O contato das pessoas com essas substâncias devido ao descarte incorreto dos medicamentos pode provocar reações alérgicas.

Os medicamentos de alta vigilância, como os controlados, antibióticos, hormônios e anticoncepcionais, necessitam de cuidados específicos e um entendimento mais aprofundado. Esses produtos devem ser incinerados de acordo com a Portaria 3.044, que regulamenta o consumo, descarte, dispensação e perda de medicamentos controlados.

Os medicamentos possuem componentes de difícil decomposição que contaminam o solo e a água, colocando em risco a vida dos animais, vegetais e seres humanos. Vários estudos científicos demonstram o acúmulo significativo dessas substâncias no meio ambiente, seja no solo ou na água.

2.2 Temas geradores e o ensino de química

Os medicamentos têm um papel crucial na prevenção, tratamento e cura de patologias, possuindo prazos de validade e sendo de extrema importância para a saúde. São elaborados com o propósito de diagnosticar, prevenir, curar enfermidades ou aliviar seus sintomas (BRASIL, 2010).

A Lei nº 5.991, de 17 de dezembro de 1973, define medicamento como um produto farmacêutico tecnicamente obtido ou elaborado, com finalidade profilática, curativa, paliativa ou para diagnóstico. É uma forma farmacêutica terminada que contém o fármaco, geralmente em associação com adjuvantes farmacotécnicos (RDC nº 135/2003).

A maioria da população descarta medicamentos indiscriminadamente, causando contaminação da água, da flora, do solo, dos alimentos e intoxicação dos animais, afetando todo o ecossistema. O descarte inadequado de medicamentos tem causado grande preocupação devido à agressão ao meio ambiente, contaminação da água, do solo e dos animais, representando alto risco para a saúde da população em geral. Muitos medicamentos vencidos, incluindo antibióticos, provêm de farmácias, redes hospitalares, criadouros de animais e clínicas veterinárias. Todos esses entes enfrentam problemas comuns: o destino dos resíduos de medicamentos e antibióticos vencidos (GARCIA, 2004).

É pensado que uma forma de promover a investigação dos conhecimentos adquiridos a partir das experiências diárias dos alunos, proporcionando uma visão crítica e reflexiva sobre essa realidade, contribuindo para uma forma diversificada de ver o mundo e formar suas próprias opiniões, defendendo

pontos de vista sobre os mais variados assuntos.

A inserção do tema gerador, assim como a elaboração de programas escolares, é vista como um ponto de partida. Por isso, essa proposta pedagógica é baseada na capacidade de compreender o fazer, o pensar, o agir, o refletir, levando em conta a realidade em que os indivíduos estão inseridos. Nesse contexto, é imprescindível que as relações entre as situações individuais, coletivas, históricas e sociais contribuam para a discussão, interpretação, compreensão, representação e transformação dessa realidade (DELIZÓICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2009).

Para Paulo Freire, a proposta do tema gerador deve ter como pretensão a coerência baseada em estratégias que visem inovar a forma de transmitir o conhecimento e levar em conta a formação crítica e cidadã do indivíduo, bem como as inter-relações das disciplinas com os conteúdos estudados, como meio de diversificar o conhecimento e dinamizar o ensino.

Para Costa e Pinheiro (2013), atualmente discute-se que a formação seja baseada em critérios que levem em conta as habilidades e competências que o indivíduo é capaz de desenvolver, despertando nos estudantes uma postura crítica sobre os fenômenos presentes no meio em que estão inseridos.

3. PROCEDIMENTO DE PESQUISA

A pesquisa apresentada nesse capítulo é classificada como pesquisa participante baseado no método qualitativa/quantitativa, de natureza descritiva e explicativa com aplicação de dois questionários e uma oficina.

Gil (2002, p.149) apresenta algumas características para este tipo de pesquisa:

- Interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas;
- Estudo preliminar e provisório da região e população pesquisada;
- Análise crítica dos problemas.

Neste tipo de investigação há uma fundamentação política que favorece a intervenção na realidade social tendo como base uma concepção humanista de educação proposta por Paulo Freire segundo Miranda (2017).

Para Gil (1999) o método científico é um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos utilizados para atingir o conhecimento. Para que seja considerado conhecimento científico, é necessária a identificação dos passos para a sua verificação, ou seja, determinar o método que possibilitou chegar ao conhecimento.

Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

3.1 Caracterização do ambiente de pesquisa, dos sujeitos da pesquisa, instrumentos de coleta de dados

A pesquisa foi conduzida no Colégio Estadual da rede estadual de educação da Bahia, com os alunos da turma EJA eixo 3 da rede estadual de ensino, contando com mais de 4.381 alunos distribuídos em três turnos. Participaram da pesquisa 28 estudantes de uma turma com 45 alunos matriculados na EJA Eixo 3, com idades entre 19 até 43 anos, totalizando 28 do sexo feminino e 17 do sexo masculino.

Foram realizados um workshop e a aplicação de dois questionários, abordando conteúdos de química e a temática de educação ambiental sobre o descarte de medicamentos de forma integrada. Para compreender o comportamento dos indivíduos nesse contexto social, utilizaram-se questionários em cada etapa, conforme proposto por Arruda (2002).

Devido à semana de provas e ao início de um novo ciclo escolar, apenas uma turma da EJA foi disponibilizada, com uma carga horária de 3 horas na primeira etapa, para apresentar a proposta de trabalho. Nessa etapa, aplicou-se um questionário para avaliar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática, seguido pela realização da oficina “Farmácia Ambulante”.

Na semana subsequente, ocorreu a segunda etapa do trabalho com a aplicação de um segundo questionário para comparar os momentos pedagógicos oferecidos na oficina. O terceiro momento visou conectar o conteúdo químico “Concentração e diluição de solução” ao tema trabalhado na oficina, promovendo discussões e questionamentos entre os participantes da pesquisa. A amostra incluiu 28 alunos regularmente matriculados na instituição.

O tema da pesquisa está diretamente relacionado à experiência dos estudantes, sendo de grande relevância para a compreensão dos riscos socioambientais e sua ligação com o ensino de química.

Os dados coletados foram organizados em dois questionários semiestruturados, contendo questões objetivas e discursivas sequencialmente direcionadas aos entrevistados para a coleta de informações. Os procedimentos de coleta, análise e interpretação dos dados basearam-se em referências bibliográficas documentais, como livros, manuais, legislações, artigos e outros textos científicos, enriquecendo a abordagem sobre a temática do descarte de medicamentos.

A obtenção dos dados ocorreu por meio de dois questionários respondidos em diferentes momentos. O primeiro questionário de sondagem continha 18 questões objetivas e foi aplicado antes do workshop. O segundo questionário, realizado após o workshop, consistia em 7 questões objetivas e 3 discursivas. O objetivo era avaliar o conhecimento prévio dos participantes sobre o tema (descarte de medicamentos) antes do workshop e compreender como o workshop

contribuiu para a aprendizagem do ensino de química. As informações coletadas serão comprovadas e apresentadas por meio de tabelas e gráficos, sendo discutidas de acordo com os dados científicos disponíveis na literatura.

Para a finalidade de aplicação da proposta nos baseamos na construção e aplicação de oficinas temáticas, sendo baseado no trabalho de Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2009), em que os autores pontuam que a aplicação da oficina temática no ensino é composta por uma sequência fundamentada nos três momentos pedagógicos: a problematização, a organização e a aplicação do conhecimento.

4. REPRESENTAÇÕES DE ESTUDO

Ao conduzir a pesquisa, foi possível identificar o perfil dos estudantes, observando que as idades variam de 19 a 43 anos, enquadrando-se como o público da modalidade de ensino EJA, pois a condição básica para aplicação dessa modalidade é a defasagem na paridade série/idade, permitindo que concluam sua etapa de formação básica.

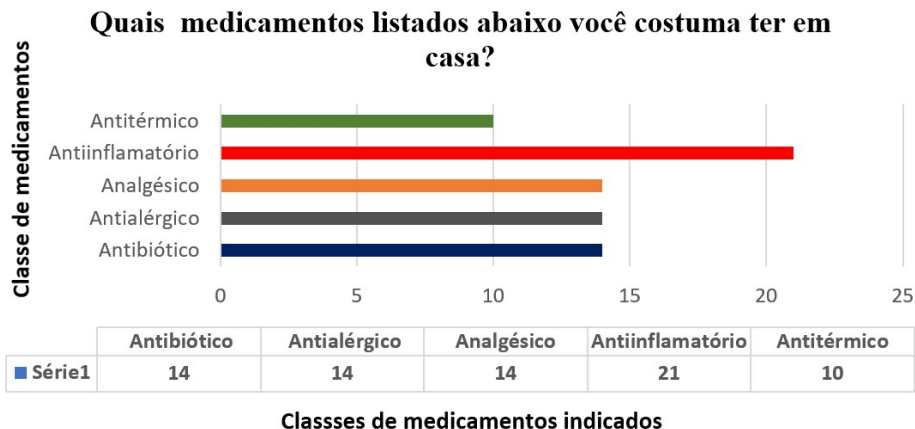
É relevante destacar que a maioria dos participantes são do sexo feminino. Essa situação pode ser considerada reflexo da cultura patriarcal que exclui as mulheres dos espaços de saber, impondo-lhes responsabilidades como trabalho doméstico, vida familiar, atividades religiosas e outras exigências sociais.

Na busca por compreender o perfil dos participantes, durante as conversas iniciais, ressaltaram o quão difícil é continuar a estudar na vida adulta, devido ao cansaço da rotina diária. Além disso, por vezes, têm dificuldade em compreender a necessidade de certos conteúdos abordados no contexto das aulas.

4.1 Ressignificação do processo de ensino-aprendizagem no ensino de química para o EJA

É possível concordar com a proposição de que a educação problematizadora e libertadora, conforme Santos (2007b, p. 478), busca uma compreensão do conteúdo científico e da função social da ciência. Isso está relacionado à formação para a cidadania, onde o indivíduo deve assumir seus direitos e deveres, tomar decisões responsáveis para o bem comum e participar da sociedade de forma crítica. Para alcançar essa visão crítica, é essencial entender a sociedade atual e o papel da ciência e da tecnologia, que não deve oprimir, mas servir à humanidade (Moraes, 1997). Alguns pontos foram identificados a partir de questões resultantes da oficina temática e serão apresentados nos gráficos e tabelas subsequentes. A primeira questão (Figura 01) mostra as respostas sobre os tipos de medicamentos comumente encontrados nos lares dos participantes.

Figura 01 – Representação gráfica das respostas sobre classes de medicamentos que são comuns ao ambiente doméstico:



Fonte: Elaborada pela autora

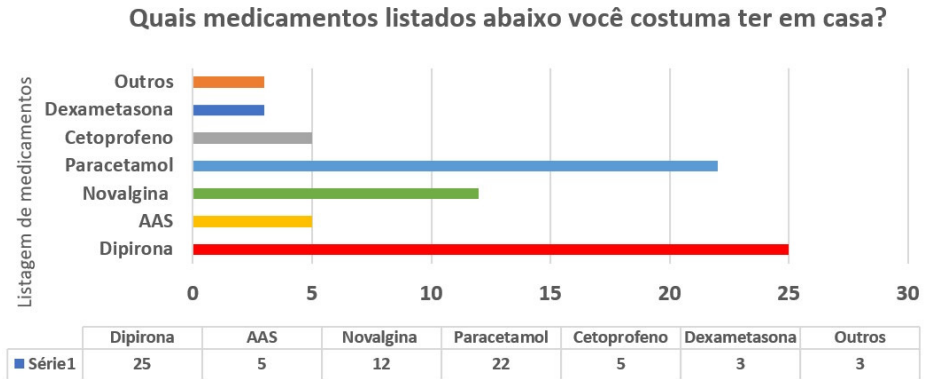
Nessa coleta inicial, foram obtidas cinquenta respostas, pois os participantes podiam indicar mais de um medicamento. Essa categoria inicial tinha como objetivo avaliar a compreensão dos alunos sobre o uso de medicamentos e quais tipos costumam ter em casa, bem como os efeitos adversos decorrentes do uso indiscriminado de medicamentos sem prescrição e orientação médica, enfatizando a temática deste trabalho.

A análise dos dados permite identificar características relacionadas aos tipos de medicamentos comumente presentes nos lares dos participantes. Dos 28 estudantes envolvidos, mais de 20 possuem pelo menos um tipo de medicamento em casa, sendo isso uma prática comum para a maioria (Figura 02), indicando a existência da chamada “farmácia caseira”.

Segundo a Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA (2012), a constituição da chamada farmácia caseira é impulsionada pela facilidade de adquirir medicamentos sem prescrição ou orientação de um profissional da saúde. Durante a pandemia, houve um aumento na busca por medicamentos por conta própria, sendo influenciados pela disseminação de informações falsas sobre medicamentos para combater o coronavírus.

De acordo com o Conselho Federal de Farmácia (CFF) em 2016, medicamentos como hidroxicloroquina (antimalárico), ivermectina (vermífugo) e nitazoxanida (antiparasitário) tiveram aumento expressivo nas vendas devido à crença de que são fórmulas milagrosas na prevenção ou tratamento da covid-19.

Figura 02 – Representação gráfica das respostas sobre os tipos de medicamentos que são comuns ao ambiente doméstico:



Número de repetições das respostas

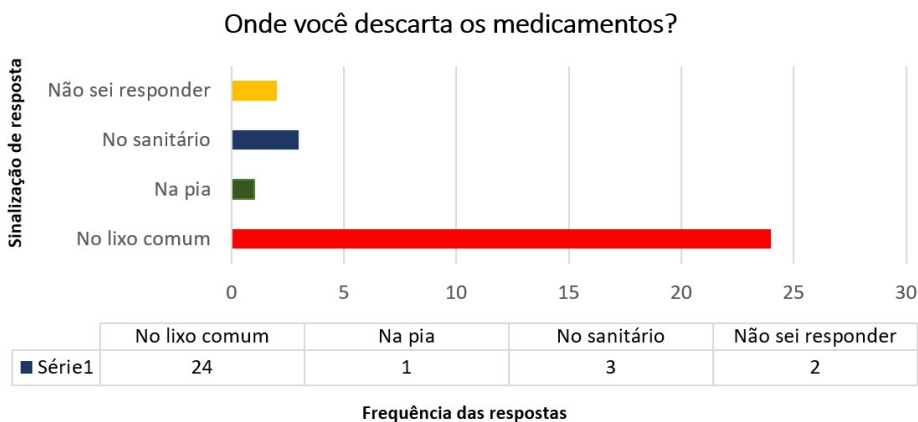
Fonte: Elaborada pela autora

De acordo com dados do Sistema Nacional de Informações Tóxicofarmacológicas, o uso excessivo de fármacos desde a infância é preocupante, com um aumento significativo nas intoxicações por medicamentos, indo de 15% em 2000 para 29% em 2004. As crianças menores de cinco anos representam 35% dos casos (CFF, 2016).

Em 2007, os fármacos foram a principal causa de intoxicação no Brasil, sendo as crianças de um a quatro anos as mais afetadas. Durante dezoito anos, o Sistema Nacional de Informações Tóxicofarmacológicas registrou mais de 245 mil casos de intoxicação nessa faixa etária, resultando em 240 mortes (CFF, 2016).

Partindo desses dados do Questionário A, observa-se na Figura 03, que vinte e quatro estudantes participantes afirmam descartar no lixo comum, um diz descartar na pia, três descartam no vaso sanitário e dois não souberam responder.

Figura 05 – Representação gráfica das respostas sobre os locais descarte de medicamentos:



Fonte: Elaborada pela autora.

A maioria dos estudantes descarta os resíduos de medicamentos no lixo comum, e esse entendimento foi unânime. Ao comparar com as respostas do Questionário B, após a aplicação da oficina, onze responderam que os medicamentos vencidos serão levados para o sistema de coleta, enquanto nove dos entrevistados continuarão a descartar no lixo comum. Apesar desse resultado bastante positivo, observou-se, durante alguns questionamentos sobre a análise em questão, que os alunos têm dificuldade em interpretar informações mais complexas. Isso se deve à falta de conhecimento sobre a temática e à linguagem complexa das informações, o que provoca desinteresse em buscar essas compreensões.

O descarte inadequado de medicamentos tem causado grande preocupação devido à agressão ao meio ambiente, contaminação da água, do solo e de animais, além dos riscos à saúde. Diversos medicamentos vencidos, incluindo antibióticos, provêm de farmácias, redes hospitalares, criatórios de animais, clínicas veterinárias, entre outros. Todos esses entes apresentam problemas em comum: o destino inadequado dos resíduos de medicamentos e antibióticos vencidos (GARCIA, 2004).

A manutenção de padrões de produção e consumo não sustentáveis impõe um desafio na busca por estratégias e medidas para enfrentar os efeitos da degradação do meio ambiente. Ao longo deste século, isso se tornou um tema cada vez mais relevante (LENY, 2003). Algumas ações podem ser adotadas para amenizar os problemas relacionados ao descarte de medicamentos. Entre elas está a Política Nacional de Medicamentos, que recomenda o uso racional, enfatizando o processo educativo dos consumidores em relação à automedicação, interrupção e troca da medicação prescrita; investimento em infraestrutura das centrais farmacêuticas para garantir a qualidade dos produtos até a distribuição;

dispensação de acordo com o tempo de tratamento, entre outras medidas (BRASIL, 1998).

Quanto à compreensão dos problemas ambientais associados ao descarte inadequado de medicamentos, acredita-se que este processo contamina o meio ambiente e prejudica a saúde humana. Estes dados parecem incoerentes quando comparados com o entendimento e o conhecimento dos problemas causados pelo descarte inadequado de medicamentos, pois os alunos demonstram conhecer os impactos negativos no meio ambiente, mesmo assim, ainda o fazem. Isso ocorre pela falta de uma política eficaz de gerenciamento de resíduos específica para os medicamentos que excedem a validade.

Diversos fatores podem levar ao descarte inadequado dos medicamentos, desde a falta de conhecimento da população até as dificuldades enfrentadas pelas farmácias para coletar esses resíduos. A ausência de campanhas educativas nas escolas e farmácias, bem como a falta de fiscalização sobre a destinação dos medicamentos pelos fabricantes, agrava esse problema. Acredita-se que campanhas informativas ao consumidor, utilizando embalagens ou bulas de medicamentos, podem trazer benefícios significativos para minimizar os possíveis danos causados pelo descarte inadequado (TESSEROLLI et al., 2013).

Com base nas respostas do quadro 01, os alunos demonstram conhecimento de que o descarte inadequado pode prejudicar o meio ambiente, mesmo assim o realizam. Tal situação, pode ser sua explicação na falta de uma política eficaz de gerenciamento de resíduos específica para os medicamentos após a expiração do prazo de validade.

Quadro 01- Respostas dos alunos após a realização da oficina:

Qual a sua compreensão sobre os problemas ambientais e o processo de descarte inadequado de medicamentos?
Aluno B01- Pode prejudicar o solo e o lençol freático causando muitos problemas a nossa saúde;
Aluno B02- O descarte de medicamento no meio ambiente causará poluição a fauna e a flora e os leitões das nascentes;
Aluno B03- O processo de forma errada pode contaminar o solo e os lençóis freáticos e os rios mais próximo do descarte;
Aluno B08- Os problemas ambientais acontecem porque as pessoas jogam os medicamentos em lugares que não podem, por isso causam problemas ambientais.

Fonte: Elaborada pela autora

Após a oficina, os alunos puderam perceber a relação entre a disciplina de química e a temática. No entanto, algumas respostas carecem de coerência e clareza, sendo um pouco confusas. No quadro 02, estão representadas as respostas

que mais se aproximam da proposta do trabalho. É possível que o fator tempo tenha contribuído para isso, visto que muitos desses alunos enfrentam dificuldades na escrita. Grande parte não respondeu às questões discursivas. Os argumentos relatados a partir das respostas, no entanto, corroboram a ideia de que a química é de fundamental importância para o desenvolvimento dos medicamentos e que os conteúdos estudados são essenciais para entender a química presente neles.

O conhecimento químico sobre o tema contribui para uma compreensão mais adequada do uso correto dos medicamentos e para a percepção de que na sua composição estão presentes diversas substâncias químicas estudadas na disciplina de Química.

Chassot, Venquiaruto e Dallago (2005) acreditam que o ensino deve formar leitores críticos acerca das informações referentes ao destino que deve ser dado aos medicamentos após seu vencimento e perda da utilidade. Isso visa sensibilizar e capacitar cidadãos para se tornarem agentes multiplicadores de informações que contribuam para o bem-estar da sociedade. Essa afirmação pode ser evidenciada na tabela abaixo a partir das respostas dos alunos participantes da pesquisa.

Quadro 02- Respostas dos alunos após a realização da oficina:

Qual a relação do tema “Uso e descarte de medicamento” com a disciplina Química?
Aluno B02- A relação com o conhecimento químico acerca do tema faz com que o embasamento seja maior e consequentemente o uso correto dos medicamentos;
Aluno B03- Que de acordo com a química eu aprendi a olhar a composição dos medicamentos e entendê-los;
Aluno B04- Todas! Para desenvolver os medicamentos é preciso entender a química do medicamento, ou a proporção da substância química e fração a ser manipulada;
Aluno B05- O uso e descarte de medicamento tem a ver com a química por causa da química que é feito os medicamentos;
Aluno B07- Que de acordo com a química se aprende a olhar a composição dos medicamentos;

Fonte: Elaborada pela autora

No entanto, é evidente a dificuldade dos alunos na elaboração das respostas e em estabelecer a relação da disciplina de química. Como se trata de questões discursivas, nem todos responderam, e as respostas apresentam pouco embasamento. É importante ressaltar que somente por meio da apresentação de uma oficina, o aluno não será capaz de compreender completamente tudo o que foi transmitido, pois cada um possui diferentes dificuldades e limitações. Contudo, eles demonstraram entender que a química está presente nos medicamentos, como pode ser observado nas respostas dos alunos.

Uma abordagem eficaz para relacionar medicamentos ao ensino de química é utilizar temas que introduzam os conteúdos químicos de forma prática, relacionando conceitos com o cotidiano. As respostas dos alunos que mais se aproximam dos resultados esperados estão apresentadas no quadro 02. O tema gerador engloba vários assuntos e questões vivenciadas pela comunidade em que o aluno está inserido.

É evidente que abordar temas relevantes do cotidiano dos alunos nas aulas de química é de fundamental importância para que possam desenvolver uma visão crítica e refletir sobre suas ações de forma adequada.

A partir dessa abordagem, percebe-se que o ensino em aulas de química não é tarefa fácil e não segue um modelo padronizado. No entanto, representa uma possibilidade distinta do que é comumente observado em outras práticas docentes. Executar essa abordagem demanda um conhecimento aprofundado e requer tempo para pesquisa e planejamento, garantindo que a aula baseada em temas geradores seja de fato realizada, não apenas mencionada.

Além disso, é pensando que oficina temática contribuiu para que os alunos percebessem que a química está presente no tema abordado, assim como nos conteúdos estudados em sala de aula. Fica evidente que, mesmo após a aplicação da oficina, alguns alunos não mudaram sua posição, possivelmente devido à novidade do tema. No entanto, o objetivo proposto pela oficina e do estudo realizado foi satisfatório, conforme demonstrado pelos resultados apresentados.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso envolvido e o descarte inadequado de medicamentos têm impactos sérios na saúde humana e no meio ambiente. Integrar esse tema no ensino de química pode promover a construção do conhecimento científico, a formação cidadã e o compromisso social dos estudantes, tornando-os multiplicadores desse saber.

Este estudo revelou que abordar essa temática auxiliou na conexão entre o conhecimento em sala de aula e as experiências práticas dos alunos. No entanto, é essencial que o professor adote estratégias metodológicas, como o trabalho com temas geradores e oficinas temáticas em potencial a realidade dos estudantes, para assim atingir os reais objetivos do processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, este trabalho destaca o papel transformador e social da educação na modalidade EJA e na vida dos estudantes. O conhecimento possui o poder de sensibilizar, transformar e capacitar o aluno para se tornar um agente mobilizador e crítico na sociedade. Assim, ele poderá compreender seu entorno, refletindo sobre suas ações e suas repercussões coletivas e individuais, desempenhando o papel de um cidadão consciente e engajado na defesa de seus direitos.

AGRADECIMENTOS

Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS
Secretaria de Educação do Estado da Bahia - SECBA
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA). Descarte de medicamentos: responsabilidade compartilhada, sustentabilidade e uso racional de medicamentos, 2012.

AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA. Resolução da diretoria colegiada - RDC nº 135, de 29 de maio de 2003. Disponível em: <http://www.cff.org.br/userfiles/file/resolucao_sanitaria/135.pdf> Acesso em: 12 de junho de 2023.

Alencar, T. de O. S., Machado, C. S. R., Costa, S. C. C., & Alencar, B. R.. (2014). **Descarte de medicamentos: uma análise da prática no Programa Saúde da Família**. *Ciência & Saúde Coletiva*, 19(7), 2157–2166. <https://doi.org/10.1590/1413-81232014197.09142013>.

ARRUDA, Sérgio M., LABURÚ, Carlos Eduardo. **Considerações sobre a função do experimento no ensino de ciências**. In: NARD, Roberto (org.). *Questões atuais no ensino de ciências*. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.p.53-60. L.

BRASIL. (2010). Lei nº 12305, de 02 de agosto de 2010, institui a Política nacional de Resíduos Sólidos. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2010/lei/112305.htm> Acesso em: 26 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 3.916, de 30 de outubro de 1998. Determina que os órgãos e entidades do Ministério da Saúde, promovam a elaboração ou a readequação de seus planos, programas, projetos e atividades na conformidade das diretrizes, prioridades e responsabilidades nela estabelecidas. Brasília, 1998. em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2010/lei/112305.htm> Acesso em: 26 mar. 2023.

CHASSOT, A. I. ; VENQUIARUTO, Luciana ; DALLAGO, Rogério M . **De olho nos rótulos: compreendendo a unidade caloria**. *Química Nova na Escola*, São Paulo, n.21, p. 10-13, 2005.

CONSELHO FEDERAL DE FARMÁCIA – (CFF), 2016. Disponível em: <<http://www.cff.org.br/noticia.php?id=3879>> Acesso em: março de 2023.

COSTA, J. M.; PINHEIRO, N. A. M. **O ensino por meio de temas-geradores: a educação pensada de forma contextualizada, problematizada e interdisciplinar**. *Imagens da Educação*, v. 3, n. 2, p. 37-44, 2013.

COSTA, Mauro; AZEVEDO, Rosa; DEL PINO, José. **TEMAS GERADO-**

RES NO ENSINO DE QUÍMICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. *Revista Areté | Revista Amazônica de Ensino de Ciências*, [S.l.], v. 9, n. 19, p. 147-161, maio 2017. ISSN 1984-7505. Disponível em: <<http://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/228>>. Acesso em: 06 out. 2023.

DELIZOICOV, D.; ANGOTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 1541.

FINGER, I.; BEDIN, E. **A contextualização e seus impactos nos processos de ensino e aprendizagem da ciência química**. *Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática*, v. 2, n. 1, p. 8-24, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rbecm.v2i1.9732>. Acesso em: 04 out. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GARCIA, LEILA POSENATO; RAMO, BETINA GIEHL ZANETTI. **Gerenciamento dos resíduos de serviços de saúde: uma questão de biossegurança**. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 20(3):744-752, mai. - jun., 2004.

GARCIA, M. I. G.; CERESO, J. A. L.; LÓPEZ, J. L. **Ciencia, tecnología y sociedad: una introducción al estudio social de la ciencia y la tecnología**. Madrid: Editorial Tecnos, 1996.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

Gil, Antonio Carlos, 1946 *Como elaborar projetos de pesquisa* Antonio Carlos Gil. -4.ed.-São Paulo: Atlas, 2002.

LENY BORGHESAN A. ALBERGUINI, Laboratório de resíduos químicos do campus USP-São Carlos: **resultados da experiência pioneira em gestão e gerenciamento de resíduos químicos em um campus universitário**. *Revista Quím. Nova*, vol.26 n° 2 São Paulo mar. / abr. 2003.

MIRANDA, A. C. G.; PAZINATO, M. S.; BRAIBANTE, M. E. F. **Temas geradores através de uma abordagem temática freireana: contribuições para o Ensino de Ciências**. *REVISTA DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E MATEMÁTICA*, v. 7, p. 73-92, 2017.

MORAES, M. C. **Subsídios para Fundamentação do Programa Nacional de Informática na Educação**. Secretaria de Educação à Distância, Ministério de Educação e Cultura, Jan/1997.

OLIVEIRA, C. S. **Ensino para jovens e adultos: a contextualização como meio de motivação e de compreensão da química**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

REIS, P. G. R.; GALVÃO, C. **Os professores de Ciências Naturais e a discussão de controvérsias sociocientíficas: dois casos distintos.** Revista eletrônica de Enseñanza de las Ciências. v. 7, n. 3. 2008.

SANTOS, W. L. P. Dos. **Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios.** Revista Brasileira de Educação, 2007b.p.478.

SANTOS, W. L. P.; MORTIMER, E. F. **Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem C-T-S (Ciência-Tecnologia-Sociedade) no contexto da educação brasileira.** Ensaio-Pesquisa e Educação em Ciências, v. 2, p. 133-162, 2000.

SANTOS, W.; MÓL, G. **Química Cidadã.** Vol. 3, 3ª ed. AJS, São Paulo, 2016.

SANTOS/SCHNETZLER, W/R. **Educação em química – compromisso com a cidadania.** 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2000.

TESSEROLLI, Débora Almeida et al. Descarte de medicamentos: A visão da comunidade acadêmica e das farmácias. Revista Ciências do Ambiente On-line, v. 9, n. 2, nov. 2013.

ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO AO ADOECIMENTO PSÍQUICO NO CONTEXTO EDUCACIONAL: UM ESTUDO DOCUMENTAL

Fabício Duim Rufato¹

Geovane dos Santos da Rocha²

Nandra Martins Soares³

Elisabeth Rossetto⁴

INTRODUÇÃO

A saúde mental é um aspecto fundamental da vida de qualquer sujeito, e quando se trata do contexto escolar, torna-se ainda mais relevante. Percebe-se que o adoecimento psíquico na escola é uma preocupação crescente na sociedade contemporânea, à medida que crianças e adolescentes enfrentam situações cada vez mais complexas e diversas em seu ambiente educacional e social. Este fenômeno reflete as mudanças nas expectativas e demandas colocadas sobre o sujeito nos âmbitos da vida, sendo a escola um dos lugares que vem transparecendo uma sociedade adoecida psiquicamente. Para um desenvolvimento saudável e um bom desempenho acadêmico, a escola deve priorizar o bem-estar psicológico dos estudantes através do desafio de proporcionar um ambiente acolhedor e que consiga trabalhar aspectos coletivos e individuais que interferem na saúde mental do estudante, do professor e de todos envolvidos na instituição.

Neste sentido, o presente estudo teve como objetivo identificar documentos que norteiam práticas de enfrentamento ao adoecimento psíquico no contexto educacional nacional. Realizou-se uma pesquisa documental de manuais, compêndios e instruções sobre a temática referida que tenham sido publicados por órgãos e/ou entidades oficiais. Optou-se pela realização de uma pesquisa

1 Psicólogo. Doutorando em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

2 Psicólogo. Doutorando em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

3 Psicóloga. Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

4 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRS. Professora do PPGE da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

documental, e não de uma bibliográfica, pelo fato de crer-se que um estudo sobre recomendações de órgãos como o Conselho Federal de Psicologia (CFP) pode trazer um caminho mais amplo e prático acerca das ações profissionais de enfrentamento ao adoecimento psíquico no contexto educacional.

Gil (2017) distingue pesquisa documental e bibliográfica com base na natureza das fontes. A pesquisa bibliográfica utiliza contribuições de autores, enquanto a pesquisa documental utiliza materiais não analisados por pesquisadores. Portanto, as fontes da pesquisa documental são mais diversas e dispersas. “Documentos são fontes ricas e estáveis, especialmente em pesquisas históricas” (p. 46). A Pesquisa documental inclui manuais internos de organizações, considerados cientificamente autênticos. É amplamente usada em ciências sociais e estudos históricos para descrever e comparar eventos sociais, identificando tendências (Gerhardt, 2009).

DESENVOLVIMENTO

A pesquisa de documentos nacionais que versam sobre o enfrentamento do adoecimento psíquico no contexto educacional foi desenvolvida da seguinte maneira:

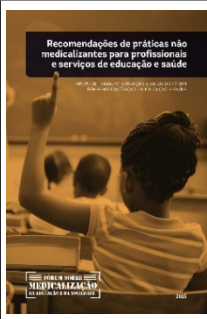
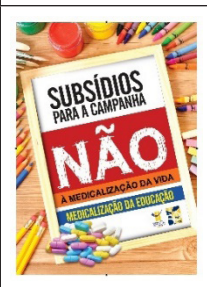
- a) Localização de manuais, compêndios e instruções sobre o tema, realizada através de pesquisa nas páginas eletrônicas dos seguintes órgãos e/ou entidades: Conselho Federal de Psicologia (CFP), Conselhos Regionais de Psicologia (CRP's de diversas regiões) e Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRABPEE). Posteriormente, fez-se uma busca no google acadêmico com os seguintes descritores “saúde mental”, “adoecimento psíquico” e “escola”, filtrando-se somente manuais, compêndios e instruções. A seleção ocorreu a partir do título dos documentos;
- b) Recuperação dos documentos no seu repositório, limitados a aqueles disponibilizados de forma gratuita e *on-line*, na língua portuguesa, sem restrição de ano;
- c) Leitura na íntegra dos documentos, com seleção daqueles que, de alguma maneira, apresentavam metodologias e/ou práticas de enfrentamento ao adoecimento psíquico no contexto educacional.

Por meio desse procedimento, foram encontrados 11 documentos nacionais que contribuem diretamente com os objetivos da presente pesquisa. O Quadro 1 apresenta os documentos selecionados, seguido do título, órgão responsável pela produção, conteúdo e ano de publicação.

Quadro 1 – Informações dos documentos nacionais selecionados

Documento	Título	Órgão	Objetivo	Ano
	10 ações para políticas de saúde mental nas escolas: recomendações aos poderes Executivo e Legislativo no Brasil.	Instituto de Estudos para Políticas de Saúde (IEPS) e Instituto Cactus. https://ieps.org.br/wp-content/uploads/2023/04/10-acoes-politicas-saude-mental-nas-escolas-executivo-legislativo.pdf	Recomendar 10 ações para melhorar a saúde mental de crianças e adolescentes por meio do fortalecimento do Sistema Único de Saúde (SUS).	2023
	Retorno às atividades presenciais na escola e o cuidado com a saúde mental.	Ministério Público de Santa Catarina (MPSC). https://documentos.mpsc.mp.br/portal/manager/resourcesDB.aspx?path=5350	Conceder instrumentos para o cuidado com a saúde mental de estudantes no retorno às aulas no pós pandemia.	2021
	O valor de cada um: cartilha de saúde mental na escola.	Rede de Ensino Apogeu. https://apogeu.com.br/o-valor-de-cada-um-cartilha-de-saude-mental-da-escola/	Informar sobre a importância da promoção e prevenção da saúde mental, gerar reflexões acerca do valor de vivências e compartilhar atitudes de bem-estar.	2021
	CRP-PR lança carta-compromisso para Psicologia na educação básica.	Conselho Regional de Psicologia do Paraná (CRP/PR). https://crppr.org.br/crp-pr-lanca-carta-compromisso-para-psicologia-na-educacao-basica/	Dialogar sobre a integração da Psicologia no sistema educacional básico.	2023

	<p>Psicologia nas escolas pode virar lei e CRP-PR debate importância da(o) Psicóloga(o) no combate à violência.</p>	<p>Conselho Regional de Psicologia do Paraná (CRP/PR). https://crppr.org.br/crp-pr-articula-acoes-para-promocao-da-presenca-dao-psicologao-nas-escolas/</p>	<p>Abordar as principais variáveis do fenômeno da violência, a interação entre elas e os seus resultados.</p>	<p>2019</p>
	<p>Racismo institucional.</p>	<p>Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (CRP/SP). https://www.crpsp.org/uploads/impresso/2874/VpT-Rmrqb-Jk5RzxBHxR9Y5Vh-GroOYK9m.pdf</p>	<p>Refletir sobre o racismo estrutural em várias instituições e entidades brasileiras.</p>	<p>2019</p>
	<p>Medicalizar não é solução. Série Comunicação Popular CRP SP. V – A Psicologia e sua interface com a medicalização.</p>	<p>Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (CRP/SP). https://www.crpsp.org/uploads/impresso/209/At7qY8R9qurINWFb-mtpxDkeG0QqQzwO4.pdf</p>	<p>Refletir sobre os diversos aspectos da medicalização, bem como sobre o processo de patologização da vida.</p>	<p>2014</p>
	<p>Nota Técnica CFP nº 8/2023. A Psicologia na prevenção e enfrentamento à violência nas escolas.</p>	<p>Conselho Federal de Psicologia (CFP). https://site.cfp.org.br/publicacao/nota-tecnica-cfp-no-8-2023-a-psicologia-na-prevencao-e-enfrentamento-a-violencia-nas-escolas/</p>	<p>Apresentar às psicólogas e psicólogos recomendações para o exercício profissional no ambiente escolar em situações de violência.</p>	<p>2023</p>
	<p>Orientações sobre as atribuições do(a) Psicólogo(a) no Contexto Escolar e Educacional.</p>	<p>Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (CRP/SP). http://www.crpsp.org.br/portal/comunicacao/artes-graficas/arquivos/educacional2014_web.pdf?fbclid=IwAR3Pp3U-Q1II6g1p97sMFQ1q-D5wU2i4s1W2Q9LfSk-t6p2rnD0Hjz16fmQC</p>	<p>Prestar orientações sobre as atribuições do psicólogo no contexto escolar e educacional.</p>	<p>2021</p>

	<p>Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de educação e saúde.</p>	<p>Conselho Federal de Psicologia (CFP). https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2015/06/CFP_CartilhaMedicalizacao_web-16.06.15.pdf</p>	<p>Apresenta recomendações para orientação e atuação nos serviços de Psicologia.</p>	<p>2015</p>
	<p>Subsídios para a campanha Não à Medicalização da Vida - Medicalização da Educação.</p>	<p>Conselho Federal de Psicologia (CFP). https://site.cfp.org.br/publicacao/subsidios-para-a-campanha-nao-a-medicalizacao-da-vida-medicalizacao-da-educacao/</p>	<p>Chamar atenção para a medicalização, processo que transforma questões de ordem social, política, cultural em “distúrbios”, “transtornos”, atribuindo ao indivíduo uma série de dificuldades.</p>	<p>2012</p>

Fonte: os autores (2023).

No que se refere à distribuição temporal dos documentos selecionados, os anos de 2023 e 2021 são os que possuem maior quantidade de produções (27,20% cada), seguido de 2019 (16,6%) e de 2015, 2014 e 2012 (9,10%). Há domínio de produção por órgãos e/ou entidades ligadas à Psicologia, e, em especial, à Psicologia Escolar e Educacional, o que demonstra ser essa uma das áreas do conhecimento científico que mais discute e intervém sobre a temática o adoecimento psíquico no âmbito educacional. Em conjunto, destaca-se que somente três (27,30%) dos documentos selecionados foram recuperados do Google Acadêmico, ou seja, a maior parte dos documentos encontram-se nos domínios eletrônicos dos conselhos de Psicologia nacionais (72,70%).

A seguir, realizar-se-á uma descrição dos 11 documentos selecionados. Não há a intenção de esmiuçar todos os conteúdos presentes nas produções, pois o foco é descrever as metodologias e/ou práticas específicas elencadas para o enfrentamento do adoecimento psíquico no contexto educacional.

O primeiro documento é intitulado *10 ações para políticas de saúde mental nas escolas: recomendações aos poderes Executivo e Legislativo no Brasil* (2023) e foi elaborado pelo Instituto de Estudos para Políticas de Saúde (IEPS) em parceria com o Instituto Cactus. Nele, afirma-se que a escola compõe o ambiente mais estratégico para o desenvolvimento de ações promotoras de saúde mental voltadas a crianças e adolescentes, uma vez que 50% dos possíveis transtornos psicológicos têm início aos 14 anos e 75% aos 24 anos. Entretanto, ações com

essas características são escassas tanto no Brasil quanto no mundo, ainda que o meio científico aponte sua importância.

Há destaque no documento de alguns programas executados pelo Governo Federal dentro dessa temática: I) *#TamoJunto*, uma ação de prevenção composta por 12 aulas de 60 minutos cada, com conteúdos variados e ministrada por professores de alunos 11 a 14 anos; II) *Programa Famílias Fortes*, uma ação de fortalecimento de vínculos com a meta de evitar o uso de álcool e outras drogas pelo público infantojuvenil; e III) *Programa Elos: Construindo Coletivos*, uma ação preventiva do uso de drogas para crianças de 6 a 10 anos, a qual utilizava como eixo central o jogo Elos (proposta de jogo que visa promover a participação coletiva em atividades curriculares). As iniciativas atuais são descritas como articuladas ao Programa Saúde na Escola (PSE⁵).

Cita-se ainda outras ações pontuais desenvolvidas pelo Governo Federal sobre saúde mental na escola: I) *Setembro Amarelo*, uma campanha desenvolvida por meio de projetos e oficinas sobre autocuidado; II) *Divulgações* da Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio; e III) *Estratégia de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais*, desenvolvida para apoiar a escola na jornada escolar alinhando-se com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dentre as propostas descritas no documento, destaca-se: ampliação de cobertura do PSE; inclusão de perguntas sobre a percepção de estudantes sobre políticas públicas de saúde mental junto ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); aprovação do Projeto de Lei nº 3.383/21; que institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares; e a qualificação de profissionais da educação em programas de saúde mental.

O segundo documento, *Retorno às atividades presenciais na escola e o cuidado com a saúde mental* (2021), foi construído pelo Ministério Público de Santa Catarina (MPSC) para orientar educadores sobre questões envolvendo saúde mental no retorno às aulas presenciais pós pandemia. Nele, destacam-se as seguintes atividades de enfrentamento e prevenção: promoção de palestras, oficinas e reuniões com responsáveis com temas sobre violência; estimulação de atividades lúdicas, jogos e oficinas que possibilitem o desenvolvimento de senso crítico e conhecimento sobre emoções, recursos, limites e análise de experiências; desenvolvimento de grupo de apoio entre pares (cooperação e ajuda mútua); criação de espaços seguros para que crianças e adolescentes possam falar sobre suas vivências; fomento de discussões em que se possam trocar relatos

5 O Programa Saúde na Escola (PSE) é uma iniciativa dos Ministérios da Saúde e Educação que objetiva contribuir com o pleno desenvolvimento de estudantes da rede pública de ensino da Educação Básica. As ações são articuladas entre profissionais da saúde e da educação. Fonte: <https://www.gov.br/saude/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programa-saude-na-escola>. Acesso em 01 de agosto de 2023.

cotidianos e histórias; e implementar práticas envolvendo brincadeiras, danças e exercícios de postura corporal.

Desenvolvido pela Rede de Ensino Apogeu com o título *O valor de cada um: cartilha de saúde mental na escola* (2021), caracteriza-se o terceiro documento. Nele, traçam-se orientações sobre como o setor de Psicologia Escolar pode contribuir com a questão da saúde mental na escola, principalmente pelo auxílio com a construção de caminhos, percursos e reflexões. O setor pode atuar proporcionando: espaços que permitam a troca de experiências e o fortalecimento de vínculos; formações de professores para aperfeiçoar suas práticas; promoção de habilidade criativas e inovadoras para auxílio na adaptação à realidade escolar; mapeamento de dificuldades emocionais, sociais e pedagógicas; elaboração de estratégias de enfrentamento; acolhimento e suporte emocional aos agentes educativos; participação ativa na rede socioassistencial de proteção de crianças e adolescentes; discussões sobre temáticas variadas (rodas de conversa, palestras, aulas e *lives*); e articulações com a equipe pedagógica para a flexibilização curricular de estudantes com necessidades educacionais especiais.

O quarto documento foi publicado pelo Conselho Regional de Psicologia do Paraná (CRP/PR) em 2023 sob o título *CRP-PR lança carta-compromisso para Psicologia na educação básica*. Nele, defende-se o envolvimento de psicólogos escolares em “[...] pautas anticapacitistas, étnico-raciais, de diversidade e gênero, argumentando a favor do diálogo amplo e aberto de tais questões no ambiente escolar” (p. 3). Reforça-se a necessidade de integração dinâmica entre a Psicologia e espaços de aprendizagem, de modo a desenvolverem-se atividades que combatam fenômenos de discriminação e violências, com foco na equidade e no respeito. Defende-se também análises expandidas que enfoquem a falta de infraestrutura necessária às escolas para o desenvolvimento de uma educação com qualidade.

Dentre as possibilidades de práticas de atuação ao psicólogo escolar, destacam-se as seguintes: fomentar espaços de escuta e acolhimento a profissionais da educação; estudo de caso individuais e institucionais sobre os problemas que surgem no meio escolar; avaliações psicológicas no contexto educacional coerentes com a realidade dos locais; pautar as práticas no anticapacitismo e na desconstrução da medicalização e da patologização dos estudantes; orientar a inclusão por meio da equidade e não apenas da igualdade; compreender a violência como complexa e de forma contextualizada; reconhecer que fenômenos problemáticos também são oriundos da falta de investimento e de condições materiais para garantir os direitos do público escolar; ampliar o debate sobre a violência; desenvolver estratégias preventivas; fomentar a comunicação não violenta; descentralizar as mediações de conflito das equipes de Psicologia;

trabalhar aspectos emocionais de forma orgânica nas escolas; e fomentar espaços democráticos de debate coletivo sobre os problemas da escola.

Publicado pelo Conselho Regional de Psicologia do Paraná (CRP/PR) em 2019 sob o nome *Psicologia nas escolas pode virar lei e CRP-PR debate importância da(o) Psicóloga(o) no combate à violência, selecionou-se o quinto documento*. Nele, fala-se do papel do psicólogo escolar no enfrentamento da violência presentificada nas instituições de Educação. É ressaltado que cabe a este profissional realizar o mapeamento das necessidades emergenciais das escolas, criando projetos de intervenção de curta, média e longa duração. Para isso, deve-se respeitar as demandas específicas e a cultura de cada localidade, visando a resultados qualitativos e quantitativos. Outro alicerce é o da construção de relações mais humanizadas de desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, retirando a responsabilidade do aluno sobre possíveis insucessos – e passando competências a variadas entidades.

O sexto documento é intitulado *Racismo institucional* (2019) e foi produzido pelo Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (CRP/SP). Nele, colocam-se alguns questionamentos voltados ao âmbito da Educação, tais como: as crianças negras sentem-se representadas nas imagens que decoram os CMEIS? Há bonecas negras que elas possam brincar? Como as crianças sentem-se quando seus cabelos não são penteados ou tocados? Entre seus professores, encontram referências de sua raça? Existem personagens negros nos desenhos animados e nas histórias contadas na escola? E quando há, eles apresentam características que vão além de simplesmente reproduzir estereótipos para negros e indígenas?

O documento também destaca que a maior parte dos livros literários presente nas escolas baseiam-se em autores brancos e europeus, configurando um epistemicídio da cultura de outras raças, isto é, uma invisibilização da origem dos demais povos. A exterminação dos conhecimentos de grupos étnicos começa pela carência de materiais e outros meios de identificação específicos, o que resulta na inferiorização e deslegitimação da pessoa negra, indígena etc. como produtora de conhecimento. Além do mais, gera comprometimento da autoestima, falta de representatividade e até mesmo apropriação cultural, o que destaca a importância da disseminação nas escolas de informações sobre a história e a cultura afro-brasileira em toda sua riqueza.

O sétimo documento, *Medicalizar não é solução* (2014), foi desenvolvido pelo Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (CRP/SP) e trata do fenômeno da medicalização na escola. Nele, retrata-se que os alunos muitas vezes não conseguem verbalizar suas angústias, críticas e propostas de mudança para o que ocorre no ambiente escolar, sendo a desobediência, a rebeldia e a agitação os modos mais corriqueiros de expressão. Muitos desses alunos passam a ser

medicalizados em razão de seu comportamento, ou seja, o problema é transferido para eles, na esfera individual.

É comum que transtornos de comportamento sejam tratados com remédios e com uma série de especialistas - médicos, psicólogos, fonoaudiólogos etc. Com a ideia de que eles sosseguem o que está agitado, façam ficar quieto o que está irrequieto. Mas o resultado é parecido com jogar a sujeira debaixo do tapete. Mas só remédios, só diagnósticos, só tratamentos com vários especialistas é **esconder** o problema (Conselho Federal de Psicologia, 2014, p. 16, grifo dos autores).

Evidencia-se no documento que a solução dos problemas identificados na escola combina com mudanças e não com “achar culpados”. Assim, cita-se a importância da conversa, de “trocar figurinhas” com outras pessoas para encontrar possíveis meios de enfrentamento; e de aceitar as diferenças e características individuais – próprias e dos demais. Sofrer não compõe uma escolha, pois acontece em vários momentos da vida sem depender da vontade de cada um. No entanto, coletivizar o sofrimento o torna mais suportável, além de ajudar na identificação de caminhos de superação.

Orientações sobre as atribuições do(a) Psicólogo(a) no Contexto Escolar e Educacional (2021), foi o oitavo documento. Desenvolvido pelo Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (CRP/SP). Nele, há algumas orientações sobre a prática do psicólogo em contextos escolares e educacionais: I) considerar a realidade das escolas brasileiras, articulando práticas com os setores de saúde, trabalho, assistência social e judiciário; II) compreender os fatores que causam sofrimentos em docentes e discentes; III) analisar o campo de relações sócio-político-pedagógicas para melhorar as condições do processo educacional; IV) colaborar com o acesso dos alunos aos bens culturais constituídos, promovendo sua autonomia; V) elaborar métodos de trabalho multidisciplinares; VI) atuar na ampliação da qualidade do processo educacional por meio de práticas coletivas; e VII) compartilhar a prática e o conhecimento desenvolvido pela Psicologia, socializando saberes de modo a ampliar as possibilidades de atuação.

O nono documento foi produzido pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) e tem como título *Nota Técnica CFP nº 8/2023. A Psicologia na prevenção e enfrentamento à violência nas escolas* (2023). Nele, estabelecem-se algumas ações ao psicólogo escolar para a prevenção da violência nas escolas. Inicialmente, faz-se importante compreender as políticas de educação do território em que a escola está inserida, abarcando sua dinâmica e características. A partir disso, pode-se mapear as dimensões da vida cotidiana dos alunos que frequentam a instituição escolar e traçar ações preventivas à violência. Por exemplo, grupos de reflexão podem possibilitar com que os alunos expressem o que vivem em seus cotidianos. As práticas preventivas, contudo, não devem se restringir aos alunos, mas

abarcam toda a equipe escolar.

Algumas ações são recomendadas ao psicólogo escolar: I) considerar a escola como ambiente de desenvolvimento; II) trabalhar em cooperação com a comunidade escolar; III) compreender o processo de desenvolvimento integral de crianças e jovens, assim como os fatores de risco a esse processo; IV) entender a importância de seu papel no desempenho das funções da escola; V) mapear as dimensões cotidianas de quem frequenta as escolas; VI) discutir temas relacionados à Psicologia e à Educação com toda a equipe escolar; VII) avaliar elementos que afetam negativamente a Educação; VIII) trabalhar em rede visando a proteção de crianças e jovens; IX) elaborar relatórios de acompanhamento de casos; X) ouvir a perspectiva de alunos sobre a escola; e XI) dedicar-se ao campo da Psicologia Escolar sem confundir as práticas desenvolvidas com as da Psicologia Clínica.

E no que confere às ações de prevenção frente a situações de violência, recomenda-se que o psicólogo escolar: I) realize ações envolvendo outras políticas públicas da rede de proteção; II) faça uso de técnicas que visem normalizar sintomas de estresse agudos; III) dê atenção a necessidades básicas que os usuários do serviço necessitam; IV) avalie constantemente os casos em acompanhamento a fim de estabelecerem-se estratégias de cuidado de acordo com as particularidades da situação; V) estabeleça fluxo de trabalho também a professores e colaboradores; VI) evite inicialmente diagnósticos psicopatológicos, pois a existência de sofrimentos não indica necessariamente a presença de transtornos e traumas; VII) estabeleça planos de trabalho coletivos à comunidade; VIII) atente-se às pessoas que não buscam ajuda profissional; IX) procure propiciar apoio social positivo; e X) oriente equipes externas a atuarem de acordo com o fluxo estabelecido de cuidados.

O décimo documento foi produzido pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) e tem como título *Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de educação e saúde* (2015). Nele, há a sugestão de ações que podem contribuir para que a escola seja um espaço potencializador do desenvolvimento, tais como: implicar a escola, em sua totalidade, na construção conjunta de projetos e ações pedagógicas; refletir sobre estratégias que já demonstraram efetividade, trazendo-as à tona para despertar novos ânimos nos envolvidos; III) planejar oficinas com diferentes tipos de atividades grupais; e incentivar cada professor a compartilhar seus conhecimentos – “[...] Existem de fato inúmeros recursos que servem de estratégias para ensinar de forma diferente e convidativa” (p. 26).

Recomenda-se também: desenvolver instrumentos que auxiliem os alunos na compreensão do mundo; compreender o que os alunos querem aprender, de modo a desenvolver sua curiosidade, interesse e motivação; oferecer experiências

de aprendizagem, o que se traduz por levar os estudantes a pensar, compreender e agir através de diversos dispositivos (internet, livros, imagens, filmes, textos, atividades corporais, jogos, visitas a locais externos, técnicas expressivas etc.) que “[...] podem mudar a trajetória da aprendizagem, porque implicam, além da instrução formativa, a reinvenção e a construção personalizada do conhecimento” (p. 27); e aprender a viver em coletividade, por meio de espaços voltados para a troca de hipóteses, resolução de conflitos, respeito à opinião do outro e desenvolvimento da empatia.

O décimo primeiro e último documento nacional sobre o tema foi desenvolvido pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) sob o nome *Subsídios para a campanha Não à Medicalização da Vida - Medicalização da Educação* (2012). Alguns aspectos centrais a se considerar na argumentação contrária à medicalização dos fenômenos sociais são destacados no documento, de forma a resgatar princípios que são caros à Psicologia e a luta por direitos sociais no Brasil. Nesse sentido, é essencial considerar que: I) a educação básica ainda apresenta um caráter excludente, sendo necessário o desenvolvimento de ações voltadas para uma inclusão efetiva; II) os fenômenos da escolarização devem ser compreendidos a partir das condições objetivas que os produzem; e III) os processos escolares necessitam de referenciais teóricos e metodológicos que os compreendam em suas dimensões históricas, sociais, políticas e culturais, ou seja, nas suas múltiplas determinações.

São propostos também alguns caminhos e desafios, tais como: ampliar democraticamente o debate sobre a medicalização; estabelecer mecanismos de interlocução com a sociedade civil; socializar o significado da medicalização e as suas consequências; expandir compreensões sobre diversidade e historicidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento; construir estratégias de subversão da lógica medicalizante; ampliar a produção teórica crítica sobre o uso de medicamentos na Educação; intervir na formulação de políticas públicas, subsidiando o embasamento de novas concepções sobre o ser humano; apoiar iniciativas de acolhimento e fortalecimento de famílias; e assessorar ações intersetoriais que enfrentem a medicalização da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos documentos apresentados revela uma preocupação crescente com o bem-estar psicológico dos alunos e profissionais no ambiente escolar. A distribuição temporal das produções ressalta a atualidade e a relevância da discussão sobre o adoecimento psíquico na escola. Assim como esses documentos enfatizam a importância de abordagens preventivas e coletivas que não sejam apenas medicalizantes para lidar com os desafios da saúde mental no contexto escolar. Destacando o papel essencial dos psicólogos escolares, bem como a

necessidade de envolver toda a comunidade educacional e estabelecer parcerias com outros setores, tais como a saúde, a assistência social e outras instituições. Além disso, abordam questões da diversidade cultural e a importância da inclusão, preconizando a necessidade de criar ambientes escolares que respeitem e valorizem a individualidade dos alunos e a convivência coletiva.

Outrossim, esse estudo não teve o objetivo de discutir ou problematizar os documentos encontrados, faz-se necessário realizar uma análise minuciosa deste material com o intuito de apontar sugestões e lacunas sobre as diretrizes elencadas. Visto que ainda se carece de estudos acerca de práticas fundamentadas do psicólogo escolar.

REFERÊNCIAS

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

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

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

SUCESSÃO, INVENTÁRIO E RENÚNCIA: OS DIREITOS DOS HERDEIROS

Saulo Guzzi Santos¹

1. INTRODUÇÃO

O Código Civil, de modo geral, deixa expresso que toda pessoa física ou jurídica é possuidora de direitos e obrigações, no qual, é concebido com o nascimento com vida, ou, como é de costume entender, na vida extrauterina. Sendo assim, no Direito de Família e Sucessões não é diferente.

Sobre o conceito de Direito de Família, é sabido que:

O Direito de Família pode ser conceituado como o ramo de Direito Civil que tem como conteúdo os estudos dos seguintes institutos jurídicos: a) casamento; b) união estável; c) relações de parentesco; d) filiação; e) alimentos; f) bem de família; g) tutela, curatela e guarda. Como se pode perceber, tornou-se comum na doutrina conceituar o Direito de Família relacionando-o aos institutos que são estudados por esse ramo de Direito Privado. (TARTUCE, 2021, p. 1).

Outrossim, sobre o conceito de direito sucessório, vale lembrar que ele é interligado ao direito de família, tal qual, como por exemplo, o casamento que se infere diretamente no processo de inventário, para que a partilha desse seja de acordo com a comunhão de bens no casamento já realizado. Veja bem, um exemplo básico disso é a porcentagem da herança que o cônjuge irá receber, vejamos: na comunhão parcial de bens, o cônjuge receberá 50% (cinquenta por cento) dos bens adquiridos após a constância do casamento, mais conhecido como “bem comum” do casal. Já na comunhão universal de bens, todos os bens são comunicáveis, até os adquiridos antes da realização do casamento.

Outro ponto a ser analisado é sobre os bens particulares, que como o próprio nome diz, são os bens que os casais possuem antes da constância do casamento. Esses bens não fazem parte da partilha de bens no inventário, desde que o casamento seja com a comunhão parcial de bens (abaixo será falado sobre as comunhões existentes nos casamentos).

Portanto, é claro que, tanto no direito sucessório, quanto no direito de

¹ Bacharel em Direito. Faculdades Integradas de Três Lagoas – FITL/AEMS. Pós-Graduando em Direito Civil e Processo Civil. Legale Educacional.

família, é leal ser estudado para que seja compreendido de maneira eficaz.

Já o conceito de Direito Sucessório é, conforme Rolf Madaleno:

O primeiro artigo do Código Civil brasileiro inicia prescrevendo ser toda pessoa capaz de direitos e deveres na ordem civil e, embora não se restrinja exclusivamente à pessoa física, porquanto a pessoa jurídica também possa ser sujeita de direitos e de obrigações, é somente a existência da pessoa natural que termina com a morte. Sobrevindo a morte, os bens e as obrigações deixadas pelo falecido transmitem-se de imediato aos seus herdeiros e legatários, conferindo uma transcendência jurídica desses direitos e deveres aos sucessores do de cujus, embora o óbito extinga definitivamente outras relações jurídicas que não são transmitidas aos sucessores. O Direito das Sucessões compreende a transmissão mortis causa da totalidade do acervo do falecido para seus herdeiros, razão pela qual o direito sucessório também é chamado de Direito Hereditário. (MADALENO, 2020, p. 21).

A transmissão da herança, conforme o Princípio da Saisine, se dá diretamente aos herdeiros legítimos e testamentários, transmitindo-se, também, o direito, os bens móveis e suas obrigações, tal qual suas dívidas, pois estas não se perdem com o falecimento do autor da herança, ficando os herdeiros encarregados aos pagamentos.

Em suma, este princípio é considerado por muitos juristas como sendo o fundamental para o Direito Sucessório. Porquanto, o inventário abrange um leque gigantesco referente às questões patrimoniais e matrimoniais, sendo todas as informações desses, de muito valia para obter uma partilha justa e de acordo com o ordenamento jurídico no Brasil.

2. SUCESSÃO

O significado da palavra sucessão, em sentido genérico, é nada mais e nada menos do que *transmissão*, ou seja, a sucessão é a transmissão de bens, direitos e deveres do falecido para os herdeiros e cônjuge.

A palavra *Sucessão* não é exclusiva apenas no direito sucessório. Ao observarmos que a transferência de bens se dá tanto *intervivos*, como também *causa mortis*, podemos analisar as duas especificações, sendo essa chamada de Inventário, e aquela de Doação ou Testamento.

Intervivos (entre vivos) é quando o autor da herança dispõe de seus bens ainda em vida, podendo ser feito através de um testamento ou uma doação. Para esse quesito, é necessário ser o legítimo possuidor dos bens no qual irá dispor para transferir a outrem e, também, ser capaz (ou seja, saber exatamente o que está fazendo e, além de tudo, querer fazer).

Já a causa mortis (a causa da morte), como bem é conhecido, far-se-á através da escritura pública de inventário, como também poderá ser feito

judicialmente com o pedido de Ação de Inventário de forma judicial.

No inventário extrajudicial, é necessário que todos os envolvidos sejam capazes, ter *animus* para fazê-lo, constituir um advogado e pagar os tributos devidos (cada Estado possui uma alíquota diferente do imposto presente no inventário, qual seja, o ITCMD (Imposto de Transmissão Causa Mortis e Doação)).

Para exemplificar a alíquota de cada Estado, vejamos um exemplo abaixo:

No Estado de São Paulo, a alíquota existente no ITCMD é de 4% sobre o valor dos bens móveis e imóveis. Portanto, caso a totalidade dos bens sejam de R\$ 1.000.000,00 (um milhão de reais), o Imposto de Transmissão Causa Mortis e Doação será de R\$ 40.000,00 (quarenta mil reais), devendo ser pago antes que seja finalizado o Inventário.

Em sentido isolado – e acompanhando o exclusivo foco destes escritos, correlacionamos apenas no sentido *causa mortis* -, o Direito das Sucessões é o conjunto de normas reguladoras que disciplinam a transferência dos patrimônios, depois de sua morte, em virtude de lei ou testamento. A regulamentação encontra-se nos artigos 1.784 a 2.027 do Código Civil, como também na Constituição Federal, que assegura o direito de herança, artigo 5º, XXX.

O artigo 5º, XXXI da Constituição Federal também assegura o direito à sucessão dos bens para os estrangeiros, dizendo que será regulada pela lei brasileira em benefício dos cônjuges e dos herdeiros brasileiros.

Em consequente, atemos a palavra do ilustríssimo Carlos Maximiliano, no qual diz:

Direito das Sucessões, em sentido objetivo, é o conjunto de normas reguladoras da transmissão dos bens e obrigações de um indivíduo em consequência de sua morte. No sentido subjetivo, mais propriamente se diria – direito de suceder, isto é, de receber o acervo hereditário de um defunto. (TARTUCE, 2021, p. 16).

Para um melhor aproveitamento, iniciaremos a explicação do que é uma escritura pública, e sendo assim, em seguida, aprofundaremos no termo “inventário”.

A escritura pública é um ato formal feito em um Cartório de Tabelionato de Notas (CTN) e redigido por um tabelião de notas. Esse ato é formal, dotado de manifestação de vontade, no qual caracteriza-o legal – legalidade (dentro das normas das leis) -. Além do mais, a Escritura Pública possui natureza jurídica, sendo eles: o documento, negócio jurídico, ato jurídico, prova pré-constituída (é um meio de prova), e é um ato-fato jurídico. Dentre as Escrituras Públicas, tem, como exemplo, o testamento, o inventário e a doação.

Portanto, a escritura pública é um negócio jurídico que possui um fato jurídico criado pela legislação para obter uma celeridade, sobretudo, poder retirar

dos judiciários o sobrecarregamento de processos.

A finalidade do inventário é a transmissão dos bens para os herdeiros ou cônjuge/meeira. Quando se fala em meeira, estamos diante de um tipo de partilha. Meeira compreende como $\frac{1}{2}$ (meio), ou seja, a meeira tem, além da sua cota parte como herdeira, a sua porcentagem de 50% (cinquenta por cento) sobre os bens, mas que não são em decorrência do falecimento do de cujus, e sim, por direito próprio sobre o(s) bem(ns).

Nesse molde, poderá ser herdeiro(a) nos casos em que o falecido tiver patrimônios particulares (patrimônio esses que foram adquirido antes da constância do casamento), portanto, em linha reta, está a figura dos filhos e do cônjuge.

Para fixar, o casamento no englobe da comunhão parcial de bens, é aquele que os cônjuges terão direitos sobre os bens a partir do casamento, já a comunhão universal de bens, visa todos e quaisquer bens adquiridos antes ou após o casamento, salvo os casos de herança ou doação com cláusula de incommunicabilidade, inalienabilidade etc.

É importante se atentar ao regime de bens, pois é ele quem dirá a porcentagem sobre os bens deixados pelo falecido, como também, quais os bens deixados, uma vez que há dois tipos de bens, sejam eles: bens particulares e bens comuns.

O inventário possui uma figura ativa importante, na qual é o inventariante. Este será responsável pela administração dos bens deixados pelo(a) autor(a) da herança. Essa administração será desde a confirmação do inventário, o pagamento do tributo – ITCMD (Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doação) -, o custeio com o Cartório de Tabelionato de Notas (CTN) e até o pagamento do registro feito em um Cartório de Registro de Imóveis (CRI), lembrado que, após o inventário, a totalidade dos bens deixados serão registrados no Cartório de Imóveis da Comarca onde se localiza o imóvel.

O artigo 1.991, *caput*, do Código Civil Brasileiro, confirma o que foi dito acima: “Desde a assinatura do compromisso até a homologação da partilha, a administração da herança será exercida pelo inventariante.”

O artigo 617, I ao VIII, dirá quem poderá ser o inventariante, nomeado pelo Juiz, em ordem sequencial demonstrada:

I – O cônjuge ou companheiro sobrevivente, desde que estivesse convivendo com o outro ao tempo da morte deste;

II – O herdeiro que se achar na posse e na administração do espólio, se não houver cônjuge ou companheiro sobrevivente ou se estes não puderem ser nomeados;

III – Qualquer herdeiro, quando nenhum deles estiver na posse e na administração do espólio;

- IV – O herdeiro menor, por seu representante;
 - V – O testamentário, se lhe tiver sido confiada a administração do espólio ou se toda herança estiver distribuída em legados;
 - VI – O cessionário do herdeiro ou do legatário;
 - VII – O inventariante judicial, se houver;
 - VIII – Pessoa estranha idônea, quando não houver inventariante judicial.
- O parágrafo único do mesmo artigo se refere ao inventariante nomeado pelo Juiz, dizendo que este possui um prazo de 5 (cinco) dias para prestar compromisso dos bens.

Por fim, no tocante a essa conceituação inaugural, conforme se retira da obra de Dimas Messias de Carvalho e Dimas Daniel de Carvalho:

O termo inventário vem do latim *inventarium*, de *invenire*, que significa agenciar, diligenciar, promover, achar, encontrar. No sentido amplo, significa o processo ou a série de atos praticados com o objetivo de ser apurada a situação econômica de uma pessoa ou instituição, relacionando os bens e direitos, de um lado, e as obrigações ou encargos, do outro, assemelhando-se ao balanço de uma empresa, com a verificação do ativo e do passivo. No sentido estrito, é o relacionamento de bens ou de valores pertencentes a uma pessoa, ou existentes em determinado lugar, anotados e arrolados com os respectivos preços sabidos ou estimados, tratando-se, pois, de um mero arrolamento de bens. No direito das sucessões, entende-se como a ação especial intentada para que se arrecadem todos os bens e direitos do falecido, encontrados em seu poder quando de sua morte ou de terceiros, formando-se o balanço com as obrigações e encargos, a fim de serem apurados os resultados que irão ser objetos a partilhar, bem como reconhecer a qualidade dos herdeiros. (CARVALHO; CARVALHO. *Direito...*, 2012, p. 215-216 apud TARTUCE, 2016, p. 309 e 310).

2.1. Inventário judicial e extrajudicial

O inventário judicial se dá quando faltar requisitos para conseguir pedir a lavratura de uma escritura pública de inventário. Em outras palavras, quando os requisitos necessários para a obtenção do inventário extrajudicial estão ausentes, assim, poderá ingressar com a ação de inventário judicial.

O requisito da Ação de Inventário fica a cargo do inventariante e dos herdeiros. Poderá, caso se enquadre dos moldes da lei, fazer o inventário por meio extrajudicial. Caso não seja possível, o único meio cabível é por ação de forma judicial.

Atualmente, há uma maior relevância no inventário extrajudicial por sua celeridade, pois o judiciário possui uma demanda maior com relação às suas ações, impedindo a celeridade dos processos.

Sendo assim, será procedido o inventário judicial quando tiver algum herdeiro menor incapaz – e por incapacidade, atentar-se às pessoas com deficiência

(PCDs) e menores de 16 (dezesesseis) anos -, como também, no caso de testamento, necessitará de ser representado ou assistido por uma pessoa capaz.

Para enfatizar, o artigo 610, *caput*, do Código de Processo Civil, menciona sobre a necessidade de se proceder o inventário judicial pelos fatos acima mencionado, vejamos: “Havendo testamento ou interessado incapaz, proceder-se-á ao inventário judicial.”

“§1º - Se todos forem capazes e concordes, o inventário e a partilha poderão ser feitos por escritura pública, a qual constituirá documento hábil para qualquer ato de registro, bem como para levantamento de importância depositada em instituições financeiras.”

“§2º - O tabelião somete lavrará a escritura pública se todas as partes interessadas estiverem assistidas por advogado ou por defensor público, cuja qualificação e assinatura constarão do ato notarial.”

É de caráter contencioso o inventário judicial, e por isso, deve ser instaurado no domicílio do autor da herança, conforme o artigo 48 do Código de Processo Civil. Portanto, entende-se como domicílio do *de cuius* o último imóvel que ele residiu com ânimos de permanência. Outrossim, o processo de inventário deverá ser instaurado no prazo de 2 (dois) meses a contar do falecimento do autor da herança e não devendo ultrapassar 12 (doze) meses para sua finalização, conforme o artigo 611 do CPC/2015, porém, esse prazo pode ser prorrogado a requerimento das partes ou a pedido do Juiz.

Caso esse prazo não seja obedecido, será incidido uma multa sobre o ITCMD (Imposto de Transmissão Causa Mortis e Doação), e esse percentual da multa será analisado conforme o prazo que não foi obedecido, sendo a multa em 10% se ultrapassar 60 dias, e 20% se ultrapassarem 180 dias após a abertura da sucessão. Esse valor dependerá dos valores apurados nas primeiras declarações, visto que incidirá sobre o valor dos bens.

Portanto, vejamos: caso os bens sejam avaliados em um valor de R\$ 1.000.000,00 (um milhão de reais) e a multa seja em 10%, então teremos uma multa de R\$100.000,00 (cem mil reais), por isso, é de suma importância seguir os prazos adequadamente para imposição do inventário.

A responsabilidade de abertura do inventário é de quem estiver na administração do espólio e, por espólio, entende-se todo o patrimônio deixado para os herdeiros, sejam eles legatário, necessários, o cônjuge, testamentário, cessionário e o credor.

Para iniciar a abertura da sucessão e proceder, subsequentemente à partilha, o documento necessário para fazer essa abertura é a certidão de óbito do de cuius, conforme o artigo 615, parágrafo único, do Código de Processo Civil. Outros documentos também são importantes para que seja feita a partilha

corretamente, como os documentos pessoais do de cujus (RG, CPF, a certidão de óbito e a certidão de casamento, para que se comprove o estado civil do falecido, podendo ser, caso seja solteiro, a certidão de nascimento.

Esses documentos, com exceção da certidão de óbito, serão apresentados também pelos herdeiros para que se comprove o vínculo com o falecido, como também para obtenção dos dados pessoais.

Outro ponto importante a ser destacado é que, independentemente onde for instaurado o inventário, a figura do advogado é indispensável. O mesmo se faz necessário no plano judicial ou extrajudicial, pois possui capacidade postulatória e, ademais, é responsável por instaurar o processo de inventário, apresentando, de início, as primeiras declarações. Não obstante, o advogado possui um maior conhecimento técnico sobre o assunto, podendo formalizar os pedidos sem nenhum prejuízo ao direito dos herdeiros e do cônjuge.

Seguindo essa premissa, o processo do inventário inicia-se com a vontade dos herdeiros em ingressar com a ação. Assim, procederá a lavratura da petição inicial, contendo os dados necessários ao reconhecimento dos herdeiros e dos bens deixados pelo falecido.

2.2. Jurisprudência relativa ao direito sucessório sobre casamento x união estável

É importante salientar que não há distinção entre o casamento de fato e a união estável adquirido pelo casal. Vejamos: a união estável possui o pré-requisito de “convivência pública, contínua e duradoura e estabelecida com o objetivo de constituição de família”, assim dispõe o artigo 1.723 do Código Civil.

O casamento de fato é: “união entre duas pessoas, que estabelecem comunhão plena de vida, com base na igualdade de direitos e deveres.”. Portanto, é merecido mencionar a referida decisão pela inconstitucionalidade de não correlacionar a união estável e o casamento de fato como possuidores dos mesmos direitos sucessórios. Analisemos:

Direito constitucional e civil. Recurso extraordinário. Repercussão geral. Inconstitucionalidade da distinção de regime sucessório entre cônjuges e companheiros. 1. A Constituição brasileira contempla diferentes formas de família legítima, além da que resulta do casamento. Nesse rol incluem-se as famílias formadas mediante união estável. 2. Não é legítimo desequiparar, para fins sucessórios, os cônjuges e os companheiros, isto é, a família formada pelo casamento e a formada por união estável. Tal hierarquização entre entidades familiares é incompatível com a Constituição de 1988. 3. Assim sendo, o art. 1790 do Código Civil, ao revogar as Leis nºs 8.971/94 e 9.278/96 e discriminar a companheira (ou o companheiro), dando-lhe direitos sucessórios bem inferiores aos conferidos à esposa (ou ao marido), entra em contraste com os princípios da igualdade, da dignidade humana, da proporcionalidade como vedação à proteção deficiente,

e da vedação do retrocesso. 4. Com a finalidade de preservar a segurança jurídica, o entendimento ora firmado é aplicável apenas aos inventários judiciais em que não tenha havido trânsito em julgado da sentença de partilha, e às partilhas extrajudiciais em que ainda não haja escritura pública. 5. Provimento do recurso extraordinário. Afirmção, em repercussão geral, da seguinte tese: No sistema constitucional vigente, é inconstitucional a distinção de regimes sucessórios entre cônjuges e companheiros, devendo ser aplicado, em ambos os casos, o regime estabelecido no art. 1.829 do CC/2002. (STF - RE: XXXXX MG, Relator: ROBERTO BARROSO, Data de Julgamento: 10/05/2017, Tribunal Pleno, Data de Publicação: 06/02/2018).

Assim, fica nítido que é constitucional a sucessão dos bens deixados pelo falecido para beneficiar os cônjuges que possuem um casamento constituído, como apenas uma união estável entre os casais.

2.3. *Ascensão histórica*

Era comum na antiguidade as famílias transmitirem os seus patrimônios aos familiares de sangue mais próximo. Esse tipo de situação acontecida pelo fato de ocorrer a preservação do poder que uma determinada família possuía, garantindo então, perante a sociedade, o resguardo político, social e econômico.

Em Roma, o comércio agrícola começou a se expandir de uma forma grandiosa, fazendo com que o Direito Romano criasse o direito de testar, o que significa que à medida que o comércio crescia, as pessoas testavam. Esse direito era de suma importância para os senhores da época, pois possuíam a liberdade de transmissão de seus bens para os filhos do *pater famílias*.

Deste modo, era singelo a riqueza e os bens serem transmitidos apenas para o primogênito masculino dos filhos do falecido. A criação desse pensamento se dava por conta de o homem conseguir manter a imagem social e religiosa da família, tirando o poder dos demais e gerando, então, uma desigualdade e impotência aos demais herdeiros.

Já o direito germânico possuía sua singularidade, não conhecendo como transmissão a sucessão testamentária, e considerando herdeiros dos bens àqueles que possuíam vínculo de sangue com o falecido.

Portanto, o direito sucessório se deu com a fusão do direito germânico e o direito romano, sendo aquele como forma de sucessão legítima e esse como sucessão testamentária, que inclusive é uma das formas de transmissão de herança adotada pelo Brasil.

Para esclarecimento, a sucessão legítima é aquela em que os herdeiros do de cujus são, como o próprio nome diz, legítimos para o recebimento do monte mor. Já a sucessão testamentária é aquela no qual o falecido deixa parte de seus

bens (móveis e imóveis) para um determinado indivíduo, que não necessariamente precisará ser da família.

Em contrapartida, alguns jusnaturalistas defendem a ideia de que a transmissão da herança para os herdeiros é uma forma de acomodação dos herdeiros, podendo refletir diretamente na concepção do trabalho, diminuindo a mão de obra.

Ocasionalmente, os socialistas também defendem a “não sucessão”, baseando no fato de que a sucessão foi criada com base no fundamento da preguiça, como também, a escravidão fora pelo mesmo motivo.

Pensava-se no fato “preguiça” como comodidade, pois, se possui bens e riquezas para sustento de sua família, também possui poderes em suas mãos, e se possui poderes, eventualmente terá pessoas para fazer o trabalho com a mão de obra escassa, gerando, então, a escravidão.

Acreditavam que o certo a se fazer era a restituição dessas riquezas à coletividade, ou seja, ao Estado. Contudo, após a Revolução de 1917 foi adotado o direito sucessório de caráter socialista pela União Soviética, abolindo a transmissão dos bens do falecido aos seus herdeiros.

Assim, foi entendido que esse tipo de proibição gerava um retrocesso na economia, pois, acreditava-se que com o desincentivo de sucessão as pessoas se desinteressavam de acumular riquezas ao longo da vida para não deixar ao Estado algo que foi construído com um trabalho árduo.

Nesse sentido, a admissão da sucessão gera um incentivo ao trabalhador, auferindo dois benefícios: o primeiro é deixar uma quantidade significativa de riquezas aos sucessores, e o outro é incentivar o trabalhador a trabalhar mais de forma a interligar ao primeiro benefício.

Desse modo, a justificação do direito sucessório está associada à justificação do direito de propriedade 27. Não é preciso recorrer a construções artificiais para encontrar o fundamento do direito de propriedade. A possibilidade de transferir bens causa mortis é consequência do direito de propriedade. A perpetuidade do domínio está ligada à previsão de sua transmissibilidade post mortem. A propriedade não seria completa se não pudesse ser transmitida 28. Por isso, não há dúvida quanto ao interesse da sociedade na conservação do direito hereditário, vedando-se que o legislador exclua esse direito dos cidadãos e crie no seu lugar um direito de o Estado herdar todos os bens 29. Em arremate, a Constituição Federal garante expressamente tanto o direito de propriedade como o direito de herança (art. 5º XXII e XXX). Por conseguinte, o direito de herança foi elevado a direito fundamental, fazendo parte do conjunto de direitos que resguarda a dignidade da pessoa humana 30. (ZANINI, 2021, p. 27).

2.4. Sucessão no Brasil

Através do viés francês - mais especificadamente após a Revolução Francesa - é que se concebeu no Direito Civil o direito à sucessão.

A Revolução Francesa é um marco importante para o direito sucessório no Brasil, pois foi nela que houve a concepção da proteção da família e os seus patrimônios através da Monarquia Constitucional, que aconteceu entre o período de 1789 a 1792, assegurando aos cidadãos os princípios da liberdade, da fraternidade, da igualdade e da propriedade privada.

O direito romano também foi marcante, uma vez que instaurou o direito de sucessão aos seus cidadãos através do testamento, dando a liberdade e o direito de dispor de seus bens a quem bem entendesse.

No Brasil, o código civil estabelece o direito de sucessão, dando liberdade aos patriotas de dispor de seus bens *intervivos* ou, como naturalmente acontece, *causa mortis*.

3. HERDEIROS NA SUCESSÃO

Cada nomenclatura de herdeiro difere-se uma das outras. Assim dizendo, há cinco tipos de herdeiros dentro do inventário extrajudicial, cada qual possui suas especificações.

Inicialmente falaremos do herdeiro testamentário - aquele cuja herança está definida e deferida em um testamento, para que após a morte do autor, seja exposta a manifestação da vontade do *de cujos* sobre o negócio jurídico. Vale lembrar que o testamento é feito anterior à morte do autor da herança.

Herdeiros Legatários - são aqueles que, de maneira analítico-sintético, recebem, por meio de um testamento, coisa certa e individuada sobre os bens do falecido.

O Herdeiro Legítimo merece espaço para sua definição, visto que há uma ampla gama de discussões.

O artigo 1.829 do Novo Código de Processo Civil dispõe em sua redação:

A sucessão legítima defere-se na ordem seguinte: I - Aos descendentes, em concorrência com o cônjuge sobrevivente, salvo se casado este com o falecido no regime da comunhão universal, ou no da separação obrigatória de bens (art. 1.640, parágrafo único); ou se, no regime da comunhão parcial, o autor da herança não houver deixado bens particulares; II - aos ascendentes, em concorrência com o cônjuge; III - ao cônjuge sobrevivente; IV - aos colaterais; (Novo Código de Processo Civil, 2015).

Portanto, necessariamente precisamos saber a diferenciação da linha reta versus linha colateral. A linha reta, em termo mais 'prático', são os ascendentes e os descendentes. Ascendentes são seus pais, avós, bisavós - pessoas dos quais

antecederam aos herdeiros -; entretanto, os descendentes são pessoas que sucedem os herdeiros, como por exemplo, filhos, netos, bisnetos etc. Em modo mais simplificador, é a linha que continuará nossa descendência, do mesmo modo que continuou a dos vossos antepassados.

A linha colateral consiste, como nos relata o artigo 1.592 do Código Civil, o seguinte: “Art. 1.592 - São parentes em linha colateral ou transversal, até o quarto grau, as pessoas provenientes de um só tronco, sem descenderem uma da outra”, ou seja, irmãos, sobrinhos, tios, primos etc.

Assim, primeiramente, os herdeiros legítimos são os filhos e, se houver, o(a) cônjuge. Não havendo nenhum destes, será considerado como herdeiro os ascendentes.

Os herdeiros necessários, no âmbito jurídico, são considerados como aqueles que estão mais próximos do *de cuius*.

O artigo 1.845 do Código Civil afirma o exposto acima. Do mesmo modo, este tipo de herdeiro é ressaltado pela Lei. Esta, impõe que, para herdeiros necessários, é reservado a legítima.

Afinal, o que é legítima?

Como o próprio nome diz, é a parte que os herdeiros possuem como legítimos herdeiros. Assim, legítima é considerada a parte dos bens deixados pelo falecido, no qual, sua fração ideal é $\frac{1}{2}$, ou $\frac{1}{4}$ quando o falecido obtiver cônjuge vivo.

Os legatários, como o próprio nome diz, são aqueles que recebem um legado do falecido. Podemos considerar então que, em um inventário, no qual os bens serão partilhados entre os receptores, podemos concluir que os herdeiros poderão receber os bens de duas maneiras: por necessidade e por legado.

Por fim, possuímos também a figura do herdeiro universal. Este, por sua vez, recebe toda a herança do falecido, seja pela legalidade ou pela renúncia de outros herdeiros.

3.1. Cônjuge: meeiro x herdeiro

Dentro do direito de família existem alguns termos que não são fáceis de se compreender, como por exemplo: meeiro.

A palavra “herdeiro” já é mais fácil de se entender e quase todas as pessoas entendem o seu significado dentro do Direito, mais especificadamente no Direito de Família.

Para obtermos um real entendimento, será exemplificado:

Um pater família possuiu alguns bens durante sua vida, e logo após o seu falecimento, é necessário que esses bens sejam repartidos. Até então, foi explicado acima sobre a partilha de bens, e que não resta dúvidas de como e quando

a partilha irá acontecer. Mas, vocês sabem quando e onde a(o) meeira(o) entra dentro do inventário, seja ele judicial ou extrajudicial?

Primeiramente, na partilha de bens do inventário existe a meação, e como o próprio nome se refere, é a metade do patrimônio comum do casal, sobre o qual os cônjuges possuem o direito de sua cota parte (independentemente de uma partilha que seja decorrente de divórcio ou de dissolução de união estável).

Pois bem, a meação tem um vínculo com o regime adotado no casamento entre o morto e a viúva.

Portanto, se os consortes contraíram o matrimônio com a comunhão universal de bens, é sabido que todo o patrimônio do casal, sejam eles comuns ou particulares, serão partilhados quando da morte de um deles ou quando houver a dissolução do casamento (divórcio).

Sendo assim, quando houver a partilha de bens, metade do patrimônio já é devido a um dos cônjuges, pois esse possui o direito da metade do patrimônio, sendo, então, considerado meeiro(a).

Herdeiro é aquele que tem direito a receber os bens deixados pelo falecido, sendo um sucessor da pessoa falecido; já o meeiro, é aquele que possui metade dos bens do falecido, mas não em decorrência do seu falecimento, mas como um direito próprio adquirido através do casamento do casal – mais especificadamente em decorrência do regime de bens adotado pelos cônjuges -.

4. REGIMES DE BENS

Atualmente, o Código Civil estabelece que o regime legal de bens é o da Comunhão Parcial de Bens, sendo esse proveniente da Lei 6.515/1977 (Lei de Divórcio). Antes dessa Lei, considerava-se como regime legal de bens o Regime da Comunhão Universal de Bens.

No processo de habilitação de casamento, os nubentes podem optar por outros regimes de bens, além da Comunhão Parcial de Bens, quais são: Comunhão Universal, Participação Final nos Aquestos, Separação de Bens e Separação Obrigatória de Bens.

Antes de começarmos a explicação, importante é mencionar sobre o significado da palavra “nubentes”, ou seja, de uma forma mais clara, nubentes é nada mais e nada menos do que um casal que estão prestes a contrair matrimônio.

Sendo assim, Flávio Tartuce deixa claro quanto as opções de comunhões, especialmente àquelas que deverão ser reduzidas à termo, ou seja, que precisarão fazer uma Escritura Pública de Pacto Antenupcial – que porventura será explicado adiante-.

Existem regras gerais quanto ao regime de bens, os arts. 1.639 a 1.652, normas essas que merecem especial atenção. O art. 1.639 do CC outrora foi comentado, trazendo os princípios do regime de bens. O art. 1.640 da atual codificação, antes visualizado, é o comando legal que determina que o regime legal de bens do casamento é o da comunhão parcial, inclusive nos casos de nulidade ou ineficácia da convenção entre os cônjuges, do pacto antenupcial... Complementando a previsão do art. 1.639 do Código Civil a respeito do princípio da autonomia privada, prevê o parágrafo único do art. 1.640 do CC que poderão os nubentes, no processo de habilitação, optar por qualquer dos regimes que este código regula. Quanto à forma, reduzir-se-á a termo a opção pela comunhão parcial, fazendo-se o pacto antenupcial por escritura pública, nas demais escolhas. (TARTUCE, 2021, p. 162).

5. AS TIPOLOGIAS DA RENÚNCIA E SEUS EFEITOS

Após a abertura da sucessão, transmite-se, desde logo, aos herdeiros legítimos ou testamentários, conforme o artigo 1.784 do Código Civil.

Para que a efetivação da escritura ocorra, é necessário que esses herdeiros confirmem a partilha de bens e veja que está tudo corretamente.

Sendo assim, poderá ocorrer por alguma eventualidade que algum herdeiro não queira receber os bens deixados pelo falecido, com isso, ele pode fazer o que chamamos de renúncia, ou seja, renunciar à sua cota parte.

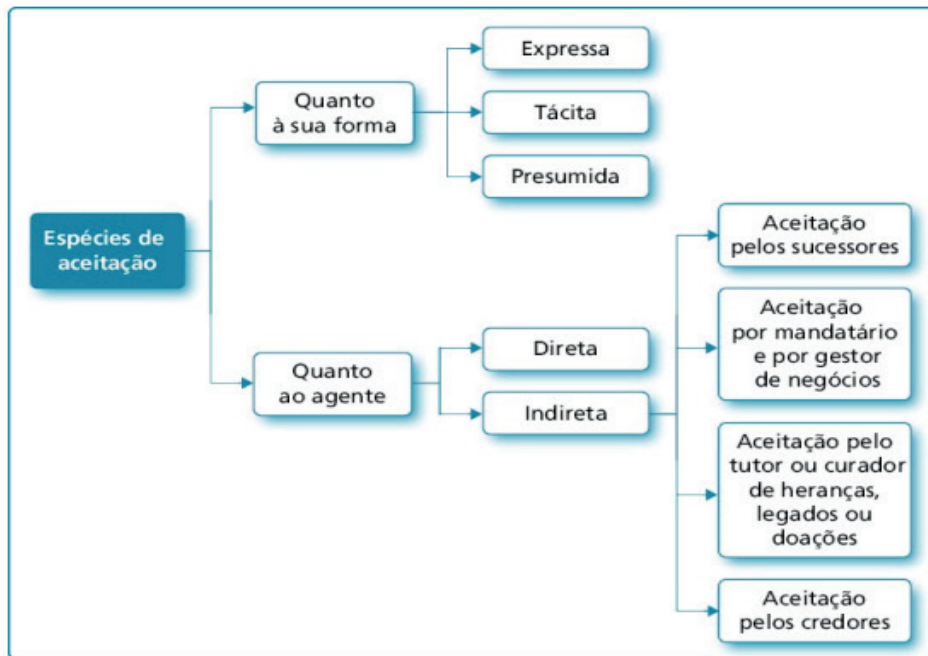
Essa fase de aceitação ou renúncia da herança é chamada de fase de deliberação, ou seja, é a onde os herdeiros analisam o caso concreto de uma forma minuciosa para, logo em seguida, tomar alguma decisão sobre o inventário, concordando ou não.

Se estiver tudo dentro do parâmetro estabelecido entre os herdeiros e não tiver nenhum problema, eles aceitaram o inventário e a partilha como tiver estabelecido, assinarão, efetuarão o pagamento.

Conforme dispõe o artigo 1.804 e seguintes do Código Civil, é o ato jurídico unilateral pelo qual o herdeiro (legítimo ou testamentário) manifesta livremente o desejo de receber a herança que lhe é transmitida. A herança poderá ser aceita ou renunciada, não em parte, mas em todo, ou seja, o herdeiro deverá aceitar como um todo sua cota parte.

A aceitação pode ser classificada em três forma, sejam elas:

- **expressa** – quando a declaração é feita de forma escrita, artigo 1.805, caput, do Código Civil.
- **tácita** – atos compatíveis com a aceitação da qualidade de herdeiro.
- **presumida** – presume-se que, caso o herdeiro não manifeste sua vontade sobre a herança, será aceita.



A renúncia da herança, se tratando em ato extrajudicial – ou seja, feita fora de um judiciário, que no caso em si é em um Tabelionato de Notas - é um ato unilateral, sendo assim, consiste apenas da vontade de cada herdeiro. Caso esteja à mercê da herança, ele terá o direito de renunciar sua parte ideal no inventário, e para isso, deverá deixar declarado sua vontade na própria escritura de inventário.

Essa declaração poderá ser feita em um tópico separado dentro da Escritura Pública, deixando expresso a vontade do herdeiro em abrir mão. Se o herdeiro “renunciar” em favor de outrem, isto não se configura em uma renúncia propriamente dita. Na verdade, é uma aceitação e imediata transmissão, havendo a incidência de tributação *causa mortis e intervivos*, e, também, é chamada de renúncia translativa.

Para entender melhor, haverá a incidência de imposto nessa renúncia translativa, pois, como mencionado acima, um herdeiro deixa expresso sua vontade em deixar sua parte a outro herdeiro, configurando, então, uma doação. E por configurar uma doação, o imposto devido também é o ITCMD (Imposto de Transmissão Causa Mortis e Doação), incidindo, além do imposto por conta do inventário, mais 4% sobre os bens do imposto por conta da doação.

5.1 Requisitos para a renúncia

- Ter capacidade para renunciar. Os menores não podem renunciar, senão, por intermédio de um representante legal.
- Precisa ter expressamente à vontade para renunciar a herança.
- Se o renunciante for casado, depende de outorga (uxória ou marital), pois o direito à sucessão é considerado bem imóvel.

5.2. Efeitos da renúncia

O renunciante é tratado como se nunca tivesse sido chamado à sucessão e seus efeitos retroagem à data da abertura da sucessão. O que repudia a herança, pode aceitar legado. O quinhão hereditário do repudiante, na sucessão legítima, transmite-se de imediato aos outros herdeiros da mesma classe (direito de acrescer). Os descendentes do renunciante não herdam por representação. No entanto se ele for o único da classe seus filhos herdam por direito próprio e por cabeça.

O renunciante não perde o usufruto e nem a administração dos bens que, pelo seu repúdio, foram transmitidos aos seus filhos menores. Portanto, a renúncia da herança é irretroatável e irrevogável.

6. CONCLUSÃO

Conclui-se, então, este trabalho, demonstrando de uma forma minuciosa todo o trâmite do inventário, seja ele judicial ou extrajudicial, o que significa sucessão, qual a pretensão da sucessão, os direitos que os herdeiros possuem ao ingressarem com inventário de forma judicial ou fazê-lo através de uma escritura pública.

Sabemos que, para ingressar com o inventário, é necessário que tenha ocorrido o falecimento do de cujus, e que ele tenha deixado o espólio (chama-se espólio todos os bens deixados pelo falecido, ou seja, os bens). Esse inventário pode ser feito em um Tabelionato de Notas (extrajudicial) ou, não havendo essa possibilidade, poderá ser feito de forma judicial – nessa, ocorre quando há o interesse de incapaz ou também há litígios entre os herdeiros -.

O inventário extrajudicial é a forma mais célere de concluir o inventário, podendo ser feito, a depender do Cartório, em 3 meses. Para que ocorra esse inventário, as partes deverão estar munidas de todos os documentos necessários e, inclusive, estar acompanhados por um advogado. Após apresentados todos os bens, as partes deverão assinar a Escritura Pública de Inventário, devendo concordar com a partilha de bens.

O inventário judicial não fica atrás, devendo as partes também apresentar

as documentações necessárias, inclusive as certidões de ônus dos imóveis e, caso haja bens móveis, apresentar os documentos dos veículos. Dessa forma, o advogado apresentará as primeiras declarações com os dados dos herdeiros, do cônjuge e da pessoa falecida, inclusive os bens deixados por esse.

Haja vista os direitos que os herdeiros possuem, não há uma obrigatoriedade em permanecer com os bens, podendo os herdeiros renunciar sua cota parte. Sendo assim, possui duas formas de renúncia, a renúncia translativa e a renúncia abdicativa, como já visto.

Sabemos que a comunhão de bens é ligada diretamente à partilha de bens, sendo de muita valia para o inventário. Por exemplo, a comunhão parcial de bens é a forma mais comum de contrair matrimônio hoje em dia no Brasil, uma vez que alcançará, no momento de uma futura partilha, os bens comuns e os bens particulares. Já a comunhão universal de bens abrange todos os bens, sejam eles particulares ou comuns.

Por fim, dentro do inventário (judicial e extrajudicial), possuem o imposto de transmissão de bens (ITCMD – Imposto de Transmissão Causa Mortis e Doação). Sendo assim, tudo é importante para uma total compreensão do referido trabalho, e, também, para que se entenda como funciona o inventário, como inicia-se, qual o foro competente para ingressar com a ação, se há possibilidade ou não de entrar de forma extrajudicial etc., respondendo todas as questões pertinentes para um bom entendimento.

7. REFERÊNCIAS

Código Civil de 2002. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406compilada.htm >. Acesso em 08 de agosto de 2022 e 15 de agosto de 2022.

DE CARVALHO, Rodrigo Arantes. *Advocacia Extrajudicial*. Editora Impetrium. Leme/SP, 2021.

DIAS, Maria Berenice. *Manual das sucessões*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2008.

GONÇALVES, Carlos Roberto. *Direito Civil Brasileiro*, vol. VII: direito das sucessões. 2º ed. São Paulo: Saraiva, 2008

LÔBO, Paulo. *Direito Civil: Sucessões*. 3ª edição, São Paulo: Editora Saraiva, 2016.

MADALENO, Rolf. *Sucessão Legítima*. 2ª edição, Rio de Janeiro: Editora Forense – Revista, atualizada e ampliada, 2020.

MAZZEI, Rodrigo; TARTUCE, Fernanda. *Inventário e Partilha no CPC/15: Pontos de destaque na relação entre os direitos material e processual*. Fernanda Tartuce, 2016. Disponível em: < <http://www.fernandatartuce.com.br/wp-con->

O PROFESSOR E A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL DE CRIANÇAS E JOVENS

Rosângela Leão¹
Leila Cleuri Pryjma²

1 INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta os conceitos e a importância do desenvolvimento da Inteligência Emocional e da construção de uma mentalidade positiva e de crescimento em crianças e jovens em idade escolar. A correria e o excesso de tarefas não permitem às pessoas enxergar os processos da vida e as mantêm aprisionadas ao passado ou ao futuro, sem foco no presente. Uma insatisfação permanente vem tomando conta das famílias, atingindo a geração atual de crianças e jovens, essa insatisfação foi trabalhada pelo sociólogo Zygmunt Bauman (1925 – 2017) que a chama de Modernidade Líquida (2001) e diz respeito a uma nova época em que as relações sociais são frágeis, fugazes e maleáveis como os líquidos. Nada mais se solidifica nas relações humanas (BAUMAN, 2001). Abordar esse tema, nesse artigo, é uma tentativa de contribuir com a educação, na tentativa de que haja um ajustamento emocional coletivo e efetivo. O objetivo é contribuir com novas investigações e pesquisas acerca do desenvolvimento de um mindset de crescimento na educação, possibilitando, assim, uma melhor compreensão e relevância da inteligência emocional no campo da educação.

Esta pesquisa é do tipo bibliográfica, que consiste na busca e análise de fontes teóricas, como livros, artigos, dissertações e teses, para fundamentar o estudo e responder às questões de pesquisa (LAKATOS & MARCONI, 2011). Ainda segundo Lakatos & Marconi (2011), a pesquisa bibliográfica é uma técnica de investigação que permite ao pesquisador se aprofundar em um tema específico, ampliar seus conhecimentos e compreender as diferentes perspectivas e abordagens existentes sobre a temática investigada. Desta forma, o estudo das publicações embasa o pesquisador no desenvolvimento de seu trabalho, com argumentos sólidos, validando sua pesquisa.

1 Mestranda em Educação. Graduada em Pedagogia. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica, Gestão Escolar e Inteligência Emocional.

2 Doutora em Educação. Mestre em Educação. Especialista em Neurociências. Graduada em Letras e Pedagogia.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 *Conceito de Inteligência Emocional*

A primeira formulação do conceito de Inteligência Emocional surgiu no âmbito acadêmico formalizado pelos pesquisadores Peter Salovey (Yale University) e John Mayer (University of New Hampshire) em 1990, esses autores introduziram o termo na literatura científica por meio de dois artigos (Mayer, DiPaolo & Salovey, 1990). Na primeira publicação, de natureza teórica, os autores propuseram uma definição inicial de inteligência emocional como sendo “a habilidade para controlar os sentimentos e emoções em si mesmo e nos demais, discriminar entre elas e usar essa informação para guiar as ações e os pensamentos” (Mayer, DiPaolo, & Salovey, 1990, p. 189). O segundo artigo ofereceu as primeiras demonstrações empíricas de como a inteligência emocional poderia ser considerada como uma habilidade mental.

A inteligência emocional é um conceito que se tornou cada vez mais popular nas últimas décadas, especialmente em campos como a psicologia, negócios e educação. Segundo Daniel Goleman, um dos principais teóricos da inteligência emocional, “a capacidade de identificar e gerenciar as próprias emoções e as dos outros é essencial para o sucesso pessoal e profissional.”

Ainda, alguns outros autores defendem que os estudos acerca do tema acontecem há mais de 50 anos e o debate a seu respeito perdura até os dias de hoje. (SHAPIRO apud KERKOSKI, 2008). O cenário atual nessa sociedade tecnológica é de crianças e jovens usando seus dispositivos móveis como modelo operacional da mente, vivendo nesse universo quase que única e exclusivamente. Nesse contexto, vemos as crianças fechadas em seu próprio universo, vivendo sem ter um significado emocional e sem saber regular suas emoções. E pais se auto sacrificando para atender às exigências materiais dos filhos, vivendo uma montanha-russa emocional.

Fica cada vez mais latente a necessidade de uma mudança no modo de vida das pessoas. Ter uma consciência clara sobre a própria vida, reconhecer suas emoções e foco claro no processo de autodesenvolvimento, fornece uma melhora na qualidade de vida e autonomia no processo, causando assim, uma satisfação efetiva ao ser humano. Goleman caracteriza a inteligência emocional como: [...] capacidade de criar motivações para si próprio e de persistir num objetivo apesar dos percalços; de controlar impulsos e saber aguardar pela satisfação de seus desejos; de se manter em bom estado de espírito e de impedir que a ansiedade interfira na capacidade de raciocinar; de ser empático e autoconfiante (GOLEMAN, 2011, p. 63). Ainda segundo Goleman (2012), estudos no Brasil dizem que “há sinais que apontam para a emergência de uma alienação e

pressão sociais que, se não contidas, podem levar a colapsos bastante sérios na teia das relações sociais”.

2.1.1 Pilares de Inteligência Emocional

A inteligência emocional é uma habilidade cada vez mais valorizada no mundo moderno. Ela se refere à capacidade de gerenciar as próprias emoções e entender as emoções dos outros. A teoria da inteligência emocional foi desenvolvida pelo psicólogo Daniel Goleman em seu livro “Inteligência Emocional” de 1995. Desde então, a inteligência emocional tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores e se tornou uma importante área de pesquisa em psicologia.

A inteligência emocional é composta por quatro pilares principais: autoconsciência, autogerenciamento, empatia e habilidades sociais. Vamos explorar cada um desses pilares com mais detalhes:

1. **Autoconsciência:** A autoconsciência é o primeiro passo para o desenvolvimento da inteligência emocional. Ela envolve a capacidade de reconhecer e entender suas próprias emoções. Isso inclui a habilidade de identificar os gatilhos emocionais que ativam determinadas emoções e perceber como elas afetam nosso comportamento e pensamento. A autoconsciência permite que as pessoas tenham uma visão clara de suas forças e fraquezas emocionais e, assim, desenvolvam estratégias para melhorar suas habilidades emocionais.
2. **Autogerenciamento:** O autogerenciamento é o segundo pilar da inteligência emocional e refere-se à habilidade de controlar suas próprias emoções e comportamentos. Isso inclui a capacidade de regular emoções negativas como raiva e ansiedade, bem como a habilidade de lidar com o estresse e manter a motivação em situações desafiadoras. O autogerenciamento também envolve a capacidade de manter o foco em objetivos de longo prazo e tomar decisões baseadas em valores pessoais.
3. **Empatia:** A empatia é o terceiro pilar da inteligência emocional e envolve a habilidade de entender as emoções e perspectivas dos outros. Isso inclui a capacidade de colocar-se no lugar dos outros e reconhecer seus sentimentos e necessidades. A empatia é uma habilidade importante em relacionamentos interpessoais, permitindo que as pessoas estabeleçam conexões significativas com os outros e desenvolvam habilidades sociais mais avançadas.
4. **Habilidades sociais:** As habilidades sociais são o quarto e último pilar da inteligência emocional. Elas envolvem a habilidade de se comunicar efetivamente, trabalhar em equipe, resolver conflitos e estabelecer

relacionamentos positivos. As habilidades sociais são essenciais para o sucesso em ambientes sociais e profissionais, permitindo que as pessoas sejam efetivas em liderança, negociação e colaboração.

Vários estudos têm demonstrado a importância da inteligência emocional na vida pessoal e profissional. Pesquisas sugerem que as pessoas com alto nível de inteligência emocional têm melhor desempenho em suas atividades, são mais resilientes em situações de estresse e têm relacionamentos mais saudáveis. Além disso, a inteligência emocional tem sido associada à liderança efetiva e ao sucesso em carreiras.

Sentir uma emoção, reconhecê-la, analisá-la e conscientemente então, agir sobre essa emoção, seja ela boa ou ruim, afinal, como Benjamin Franklin colocou: “a raiva nunca é sem motivo, embora raramente seja um bom motivo” (apud GOLEMAN, 2012, p.83), toda e qualquer emoção é importante para o processo de desenvolvimento humano. Esse é um processo lento e gradual, que pode ser inferido na educação das crianças desde a mais tenra idade. Controlar as emoções, trata-se da capacidade ou habilidade desenvolvida através do autoconhecimento, de criar um equilíbrio na forma como reagir aos sentimentos causados pelas emoções. Essa é a essência da autorregulação emocional: a capacidade de controlar um impulso para conseguir chegar a um objetivo. Ao educar os sentimentos, as emoções são, ao mesmo tempo, o meio e a mensagem (GOLEMAN, 2012).

Automotivação é a capacidade de direcionar as próprias emoções a serviço de um objetivo ou realização pessoal. Uma pessoa automotivada encontra prazer na vida e se concentra nas tarefas a que se propôs, sem se perder em aborrecimentos ou se demorar em sentimentos nocivos. Otimismo é um traço de inteligência emocional e enquanto a atitude mental do pessimista conduz ao desespero, a do otimista gera esperança (GOLEMAN, 2012). Empatia é a habilidade de se colocar no lugar do outro e reconhecer suas emoções, e com autoconhecimento emocional fazer isso de forma leve e livre de julgamentos. Esse olhar, com os olhos do outro, promove melhora nas relações humanas e forma uma sociedade mais humana. Segundo Goleman (2012), “às pessoas capazes de ajudar outras a aliviar seus sofrimentos possuem um produto social especialmente valorizado; são almas para as quais se voltam as outras pessoas quando se encontram em dificuldades”. Saber se relacionar interpessoalmente é uma forma de construir relacionamentos mais eficazes e criar um ambiente favorável de convivência.

Dados os pilares da Inteligência Emocional, vamos agora alicerçar os enlaces possíveis com o conceito de Mindset, cunhado pela professora Carol Dweck.

2.2 Como o professor pode ajudar no desenvolvimento de um novo mindset

O mindset de crescimento é uma crença de que as habilidades e inteligência podem ser desenvolvidas através de esforço e aprendizado contínuos, em vez de serem vistas como características fixas. Esse tipo de mentalidade pode ajudar os estudantes a enfrentar desafios, a aprender com seus erros e a persistir diante das dificuldades.

Para desenvolver o mindset de crescimento na educação e na sala de aula, aqui estão algumas sugestões:

1. Ensine aos estudantes sobre o cérebro e a plasticidade cerebral: Explique aos seus alunos como o cérebro funciona e como ele é capaz de se adaptar e mudar com o tempo. Mostre a eles que suas habilidades e inteligência não são fixas, mas sim moldáveis.
2. Encoraje os esforços em vez dos resultados: Em vez de se concentrar apenas em resultados, como notas ou pontuações em testes, reconheça e recompense os esforços dos alunos. Celebre as tentativas de aprendizado e ajude-os a ver o valor em fazer o seu melhor, independentemente do resultado.
3. Forneça feedback construtivo: Ajude os alunos a entender seus erros e a aprender com eles. Em vez de simplesmente dizer que uma resposta está errada, explique o que eles fizeram de errado e mostre a eles como podem melhorar no futuro.
4. Use exemplos de pessoas bem-sucedidas que desenvolveram habilidades: Compartilhe histórias de pessoas bem-sucedidas que desenvolveram suas habilidades e inteligência através de esforço e perseverança. Mostre aos seus alunos que, com dedicação e trabalho duro, eles também podem alcançar grandes coisas.
5. Ajude os alunos a definir metas realistas: Trabalhe com seus alunos para ajudá-los a definir metas realistas e alcançáveis, e ajude-os a traçar um plano de ação para alcançá-las. Isso ajuda a criar um senso de propósito e direção, e também ajuda os alunos a desenvolver a perseverança e a resiliência necessárias para alcançar essas metas.

Ao implementar essas estratégias em sua sala de aula, você pode ajudar a cultivar o mindset de crescimento em seus alunos e incentivá-los a desenvolver habilidades e inteligência ao longo do tempo.

2.4 A BNCC e as Competências Socioemocionais

É papel da escola formar cidadãos que estejam preparados para viver na sociedade que estão inseridos e possam atuar nela como pessoas ativas, de forma resiliente, com habilidades e repertório para enfrentar o mundo do trabalho, bem como todas as esferas (sociais, culturais, históricas, de trabalho) que habitam de forma efetiva, essa vivência efetiva engloba também compreender e lidar com suas emoções de forma saudável.

“(...) não há como preparar as crianças e jovens para enfrentar os desafios do século XXI sem investir no desenvolvimento de habilidades para selecionar e processar informações, tomar decisões, trabalhar em equipe, resolver problemas, lidar com as emoções (...)”. (Abed, 2014, p.6)

Outro fato que não pode ser descartado é o crescente número de pessoas com problemas de saúde mental e o uso de medicamentos cada vez mais constantes para males como a ansiedade, a depressão, o estresse e tantos outros. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2017), a depressão atinge 5,8% da população brasileira (11.548.577). Os distúrbios relacionados à ansiedade afetam 9,3% (18.657.943) das pessoas que vivem no Brasil. Tendo em vista esse elevado número, é necessário refletir acerca da prevenção em saúde mental, visando melhorias desses índices nas gerações futuras. (OMS, 2017). Por isso, o trabalho com as competências socioemocionais precisa adentrar as escolas.

Então, no cenário de século XXI, tendo em vista o mundo atual e a necessidade de uma educação que contemple as dimensões cognitivas, pessoais e sociais é condição *sinequanon* pensar numa educação para a complexidade, como vem apontando há anos Edgar Morin em seus estudos (MORIN, 2011, p.16)

O ser humano é em simultâneo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. É esta unidade complexa da natureza humana que está completamente desintegrada no ensino, através das disciplinas, e tornou-se impossível aprender o que significa ser humano. É necessário restaurá-la, de forma que cada um, onde quer que esteja, tome conhecimento e consciência em simultâneo da sua identidade complexa e da sua identidade comum com todos os outros humanos.

Bem como outros estudiosos já apontavam para este foco:

“(...) schools have an important role to play in raising healthy children by fostering not only their cognitive development, but also their social and emotional development.” (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011, p. 405)³

3 As escolas possuem um papel importante a desempenhar na criação de crianças saudáveis, adoção não apenas de seu desenvolvimento cognitivo, mas também seu desenvolvimento social e emocional.(tradução nossa).

Assim, a escola parece ser o local mais adequado para o desenvolvimento dessas competências importantes para a formação e desenvolvimento dos indivíduos. “Given the amount of time that children spend in schools, this setting is an important location for prevention efforts designed to promote the wellness of at-risk students.” (Domitrovich, Durlak, Staley, Weissberg, 2017. p. 8)⁴

Neste sentido surge no Brasil a BNCC (Base Nacional Curricular Comum) que torna obrigatória a todas as escolas incluírem as competências socioemocionais em seu currículo, referindo-se à aprendizagem significativa nas diversas dimensões do indivíduo, alinhado aos seus contextos, suas necessidades e peculiaridades,

(...) construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. (BNCC, 2017, p. 14)

A BNCC contempla a formação humana integral bem como o desenvolvimento de competências fundamentais para a formação dos indivíduos para o século XXI que visa a construção de uma sociedade justa, inclusiva e democrática (BNCC, 2017).

A produção e elaboração desse documento foi realizada por uma comissão de especialistas da área da educação, além da contribuição aberta ao público através do site do portal BNCC, no qual houve a participação de mais de 12 milhões de pessoas. É importante ressaltar também que a BNCC tem como principal objetivo nortear o que é ensinado em todas as escolas do país. Essa ferramenta serve como parâmetro para o desenvolvimento dos currículos dentro das escolas, sem desconsiderar as particularidades de metodologia ou aspectos regionais e sociais.

“(...) A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo 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 (...)” (BNCC, 2017, p. 7)

Compreendida a importância da BNCC, seu impacto no currículo das escolas e a importância de se abordar as competências socioemocionais, passamos a analisar o professor. Olhando o professor como o adulto saudável, responsável em aliar o desenvolvimento das competências socioemocionais e formar o mindset de crescimento de seus estudantes.

4 Dada a quantidade de tempo que as crianças passam nas escolas, este ambiente é um importante local para os esforços de prevenção projetados para promover o bem-estar dos alunos em risco (tradução nossa).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As informações pesquisadas e apresentadas buscaram compreender a maneira como a evolução da capacidade de inteligência emocional pode ser desenvolvida através do dia a dia escolar, bem como elencar o conceito do mindset de crescimento e a importância dele para a vida dos estudantes. Para tanto, foram realizadas pesquisas bibliográficas em livros e artigos científicos relacionados ao tema proposto. Bem como consulta com professores responsáveis pela orientação acadêmica para que esse trabalho se realizasse. Entendeu-se, então, que desenvolver a Inteligência Emocional é um passo importante a ser desenvolvido na formação tanto dos alunos quanto dos professores, bem como atrelar a Inteligência Emocional ao conceito do Mindset de Crescimento e à Identidade Docente. Entender e vivenciar esse processo é algo desafiador ainda no Brasil, mas trabalhos como este, são bases iniciais e imprescindíveis para a educação, principalmente para os Pedagogos que possuem uma responsabilidade tão grande em suas mãos. Essa pesquisa não termina nela mesma, mas provoca o início de novos estudos para novos pesquisadores, novas pesquisas e uma visão de educação mais clara do século XXI.

REFERÊNCIAS

- BALL, Stephen J. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação.** Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, p. 99-116, jul./dez. 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.
- DWECK, C. S. **Auto Teorias: seu papel na motivação, personalidade e desenvolvimento.** Filadélfia: The Psychology Press, 1999.
- GOLEMAN, Daniel. **Trabalhando com a Inteligência Emocional.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- LESSARD, Claude; TARDIFF, Maurice. **As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão professor?** In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. (Orgs). O ofício de professor. 3 Ed. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- MAYER, J. D., DIPAOLO, M. T., & SALOVEY, P. (1990). **Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence.** In Journal of Personality Assessment, 54, 772-781.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, Antônio. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

PIMENTA, Selma G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma G. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 2 Edição, São Paulo: Cortez, 2000.

PRYJMA, Leila Cleuri. **Ser Professor: Representações Sociais de Professores**. 2016. p.143 Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho – UNESP – Campus de Presidente Prudente.

OMS. Organização Mundial de Saúde.

SHAPIRO, L. E. **La inteligencia emocional de los Niños: Una Guia para Padres e Maestros**. 4. ed. Bilbao: Grafo, 2008.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: (INTER)AÇÕES PARA O DEBATE

Bruna Beatriz da Rocha¹

Rebeca Freitas Ivanicska²

Francisco Romário Paz Carvalho³

Para início de conversa

Ao falarmos em Alfabetização e Letramento somos levados a pensar que essas duas atividades são estanques, como se fosse opostas e não equivalentes. A literatura específica da área a exemplo de Kleiman (1995; 2005); Soares (2009; 2020a; 2020b); Tfouni (2010), dentre outros têm se dedicado na elucidação dos conceitos e mais que isso, têm envidado esforços na tentativa de desmistificar a noção de que não é possível alfabetizar, letrando.

Nas palavras de Oliveira (2002, p. 25) “alfabetizar significa saber identificar sons e letras, ler o que está escrito, escrever o que foi lido ou falado e compreender o sentido do que foi escrito”. Assim, enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade. Para Kleiman (1995, p. 16), o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita.

- 1 Doutoranda em Educação (PUC-MG), Mestra em Educação (UFLA/MG), Especialista em Didática e Trabalho Docente (IF SUDESTE MG – Campus São João del-Rei), Especialista em Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar (FAVENI). Graduada em Licenciatura em Educação Física (IF SUDESTE MG – Campus Barbacena). Membro do grupo de Pesquisa Inclusão, Educação e Ensino de Ciências e Matemática. Professora da rede pública e da rede privada de ensino. E-mail:bruuna_rocha1@hotmail.com .
- 2 Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras. Advogada e Pedagoga. Pós graduanda em Neuropsicopedagogia (UNINTER); Pós-graduada em Gestão de Trabalho Pedagógico (FAVENI/ES), Pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva (FUTURA/SP). Pós Graduada em Direito Previdenciário/ LEGALE SP. Graduada em Pedagogia (UEMG/Barbacena). Bacharel em Direito (UNIPTAN/MG). Especialista em Educação Básica pela rede estadual em São João Del Rei. Professora de Apoio na rede municipal de Tiradentes/MG. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Corpo, Cultura e Diversidade; Políticas Públicas e Gestão Escolar. Email: rebeca_015@hotmail.com
- 3 Acadêmico do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí – UFPI, campus Amílcar Ferreira Sobral, em Florianópolis – PI. Bolsista CAPES (PIBID – 2022- 2024). E-mail: francisco.carvalho@ufpi.edu.br

Nessa conjuntura, discutir os conceitos de Alfabetização e Letramento, encarando-os como processos complementares e inseparáveis é o objetivo máximo deste texto. Para isso, recorreremos a uma metodologia de abordagem qualitativa, entendida como sendo, um campo de investigação que permite uma mediação entre o marco teórico-metodológico e a realidade empírica (MINAYO, 2008). Recorreremos, ainda a uma metodologia de cunho bibliográfica, lançando mão de autores que são referência nos estudos das áreas acima supracitadas.

Para fins de apresentação, este capítulo segue estruturado do seguinte modo, a saber: um primeiro momento em que tecemos as considerações iniciais; um segundo momento em que recorreremos aos autores para fundamentar nosso debate; um terceiro momento em que registramos nossas considerações finais, seguidas das referências. Certamente, nossa pretensão não é esgotar o debate, até porque por se tratar de um tema de grande relevância quando se pensa em educação (em suas mais variadas vertentes) alfabetização e letramento, tão cedo serão temáticas findáveis.

Fomentando o debate com os autores

Nos dias atuais há muitas publicações sobre alfabetização, as investigações são feitas pelos que se interessam pela educação. A alfabetização é a aprendizagem da linguagem escrita e ler e escrever são atos linguísticos, a perspectiva linguística, particularmente a fonética, bem como os enfoques multidisciplinares são temas para o estudo da alfabetização escolar (MALUF, 2005). O letramento faz parte do processo de alfabetização, ele ajuda as crianças a saírem da subjetividade e entenderem as letras de forma concreta.

Val (2006) complementa afirmando que, a alfabetização é definida como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, assim, ela é vista como a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilitem ao estudante escrever e ler com autonomia. Ou seja, a alfabetização diz respeito à compreensão e ao domínio do chamado “código” escrito, que se organiza em torno de relações entre a pauta sonora da fala e as letras (e outras convenções) usadas para representá-la, seja na pauta, ou na escrita.

Para além de um atributo legal, entende-se a alfabetização como um direito humano fundamental de natureza social e política, um dos aspectos que configuram a dignidade humana, assim como alimentação e saúde (PERES, 2022, p.165).

Discutir as políticas de alfabetização é ampliar o debate para além de seus aspectos didático-pedagógicos. Uma política nacional de alfabetização não pode se basear em apenas uma “ideia única”. As políticas de alfabetização é um campo plural, aberto, diverso, teórica e metodologicamente adensado na

interlocução com diferentes sujeitos, instituições e vertentes. Não se defende, aqui, um ecletismo inconsequente, mas o reconhecimento de que a alfabetização tem múltiplas dimensões: linguística, discursiva, sociológica, psicológica, pedagógica, biológica, histórica, entre outras (SOARES, 2004).

Pensando na invenção do Letramento no Brasil é em meados dos anos de 1980 que ele se desenvolveu. Do *illettrisme*, na França, da *literacia*, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização, *alphabétisation*. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, embora a palavra *literacy* já estivesse dicionarizada desde o final do século XIX, foi também nos anos de 1980 que o fenômeno que ela nomeia, distinto daquele que em língua inglesa se conhece como *reading instruction*, *beginning literacy* tornou-se foco de atenção e de discussão nas áreas da educação e da linguagem, o que se evidencia no grande número de artigos e livros voltados para o tema (SOARES, 2004).

No Brasil, porém, o movimento se deu, de certa forma, em direção contrária: o despertar para a importância e necessidade de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita tem sua origem vinculada à aprendizagem inicial da escrita, desenvolvendo-se basicamente a partir de um questionamento do conceito de alfabetização. Assim, ao contrário do que ocorre em países do Primeiro Mundo, como exemplificado com França e Estados Unidos, em que a aprendizagem inicial da leitura e da escrita – a alfabetização, para usar a palavra brasileira – mantém sua especificidade no contexto das discussões sobre problemas de domínio de habilidades de uso da leitura e da escrita – problemas de letramento –, no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem. Esse enraizamento do conceito de letramento no conceito de alfabetização pode ser detectado tomando-se para análise fontes como os censos demográficos, a mídia, a produção acadêmica (Soares, 2004, p.7).

O letramento pode ser definido como o processo de inserção e participação na cultura escrita. É visto como um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade - placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas, etc.- e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, como a leitura e redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias, por exemplo (VAL, 2006).

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco, pois, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que

envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

O que se propõe é, em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolvesse num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas; em terceiro lugar, o reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático – particularmente a alfabetização, em suas diferentes facetas – outras caracterizadas por ensino incidental, indireto e subordinado a possibilidades e motivações das crianças; em quarto lugar, a necessidade de rever e reformular a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, de modo a torná-los capazes de enfrentar o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras (SOARES, 2004, p. 25).

A reflexão sobre como integrar alfabetização e letramento em sala de aula vai se organizar em torno de quatro componentes do aprendizado da escrita: 1) a compreensão e valorização da cultura escrita; 2) a apropriação do sistema de escrita; 3) a leitura; e, 4) a produção de textos escritos.

É importante adquirir as capacidades de revisar e reelaborar a própria escrita, segundo critérios adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação previsto. Tornar-se um usuário da escrita eficiente e independente implica saber planejar, escrever, revisar (reler cuidadosamente), avaliar (julgar se está bom ou não) e reelaborar (alterar, reescrever) os próprios textos. Isso envolve atitude reflexiva e ‘metacognitiva’ de voltar-se para os próprios conhecimentos e habilidades para avaliá-los e reformulá-los (VAL, 2006).

A autora também afirma que por sua importância e necessidade, esta capacidade pode começar a ser desenvolvida na escola desde os primeiros e mais simples textos que as crianças produzem. A escrita do próprio nome num crachá, por exemplo, vai requerer critérios específicos de revisão e [re]elaboração com letra legível, de tamanho e cor que facilitam a visualização e disposição adequada no papel (VAL, 2006).

Destaca-se assim a importância de se levar em consideração todos os aspectos que envolvem o processo de aprendizagem dos estudantes, como: emocionais, cognitivos, motivacionais e comportamentais, além dos contextos social, familiar e escolar ao qual estão inseridos. Portanto, ao levar em consideração tais aspectos, contextos e a concepção da criança sobre seu processo de aprendizagem e suas dificuldades possibilitam que pais, professores e profissionais estimulem as crianças nesse processo e busquem auxiliá-las em suas dificuldades tendo êxito no processo de ensino e aprendizagem (RODRIGUES, RODRIGUES e MELO, 2018).

A aprendizagem está relacionada à fase de aquisição da memória e atenção, é definida como uma mudança de comportamento viabilizada pela plasticidade dos processos neurais cognitivos resultantes de prática ou experiência anterior, portanto, quando o conjunto de habilidades cognitivas, representada pelas funções executivas, possui alguma alteração, a criança tende a apresentar problemas de organização, planejamento, na mudança de respostas e na criação de estratégias, dificuldades na inibição, sendo refletido nas suas dificuldades de aprendizagem (RODRIGUES, RODRIGUES e MELO, 2018).

Dessa forma, é importante que o professor conheça o contexto cultural de seus estudantes e os modos de produção e de circulação da grande variedade de textos valorizados pela sociedade. É importante saber qual o gênero que permitirá alcançar um determinado objetivo, ainda, é necessário fazer isso em relação a um conjunto considerável de práticas socioculturais que vão desde escrever cartas até ler romances. As capacidades e conhecimentos envolvidos em cada uma dessas atividades não são necessariamente os mesmos e todo o processo de ensino da escrita deve levar isso em consideração. Por isso, a perspectiva mais interessante hoje para a área de formação de professores envolve o atendimento a novas necessidades de letramento (KLEIMAN, 2002).

Pensando na escola é responsabilidade dela oferecer um ensino de qualidade, sem discriminações ou barreiras, onde o estudante possa crescer e desenvolver alcançando a sua autonomia social. Dessa maneira, a escola deve proporcionar uma instrução que o conduza a usufruir toda a sua capacidade de pensar formando valores e opiniões preparando-o para que possa lutar por uma sociedade mais justa, humana e igualitária (RUFINO E SOUZA, 2012).

Para (não) finalizar

A discussão que implementamos neste capítulo teve a pretensão de fomentar a discussão acerca de dois conceitos bastante caros para a grande área de Educação e Linguagens – Alfabetização e Letramento. Nesse entorno, revisar a importância do alfabetizar - letrando, nos possibilitou compreender o

entendimento do indivíduo/aluno/aprendente enquanto ser capaz de desenvolver as habilidades necessárias para o desenrolar das duas atividades discutidas nesse texto, ou seja, não se refere mais somente a alfabetização como processo formador de sujeitos alfabetizados, mas também letrados, o que nos leva a entender que o processo pode ser considerado um alfaetramento, pois mesmo que as crianças já tenham contato com esses dois conceitos fora da escola, é o processo de escolarização que reforçará essa aprendizagem, então o conceito que predomina é o de alfabetizar letrando, ou alfaetrar no dizer de Soares (2020c).

Por último, acreditamos que é possível, atingir a qualidade na educação das classes de alfabetização, com práticas educacionais que utilizem diferentes metodologias, que proporcionem tanto o desenvolvimento da alfabetização quanto o desenvolvimento do letramento de cada sujeito, através do qual ele possa ser autor de sua vida e de transformações. Antes de tudo, argumentamos que é indispensável que o professor conheça e principalmente compreenda as discussões sobre os temas aqui abordados.

REFERÊNCIAS

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

_____. Alfabetização e letramento: implicações para o ensino. **Revista Entedeias: educação, cultura e sociedade**, n. 6, 2002.

_____. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** - Cifiel/IEL/Unicamp, 2005. Disponível em: <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/60403840/Kleiman_-_Preciso_ensinar_o_Letramento>. Acesso em: 23 set. 2023.

MALUF, M. R. Ciência da Leitura e Alfabetização Infantil: um enfoque metalinguístico. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, vol. XXV, nº 02, maio-agosto, 2005.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento.** 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

OLIVEIRA, J. B. A. Construtivismo e alfabetização: um casamento que não deu certo. **Revista Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 35, p. 161-200, 2002

PERES, E. T. Do que aprendemos ao que combatemos: dez mitos da alfabetização que precisam ser derrubados. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 16, p. 164-171, 2022.

RUFINO, D.; SOUZA, I. A. A. Dificuldades de Aprendizagem na escola: o olhar do professor. **Revista Eventos Pedagógicos.** v. 03, nº 03, p. 44- 52, Ago-Dez, 2012.

RODRIGUES, L. L. S.; RODRIGUES, N. A.; MELO, M. R. A. Dificuldades de aprendizagem em meninos e meninas: uma revisão sistemática com metanálise. **PSI UNISC**, v. 2, n. 2, p. 133-148, 2018.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros – Autêntica. p. 128 - 08 de janeiro de 2009.

_____. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. 4ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2020a. 192 p.

_____. 1 vídeo (2:26:15). **Alfabetização e letramento**: teorias e práticas. Abralín. 2020b. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UnkEuHpxJPs>>. Acesso em: 24 set. 2023.

_____. Alfaetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020c.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n° 25, p. 5-17, jan./fev./mar./abr. 2004.

TFOUNI, L V. **Letramento e alfabetização**. 9. Ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

VAL, M. G. C. O que é ser alfabetizado e letrado? In: Carvalho, Maria A.& Mendonça, Rosa H. (org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

A LITERATURA INFANTIL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE LEITORES

*Maiara Costa de Sousa*¹

*Andreza da Costa Santos*²

*Giseuda Ferreira da Silva*³

*Francisco Romário Paz Carvalho*⁴

Introdução

Dialogar sobre a literatura infantil e suas implicações para o desenvolvimento das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental representa uma questão crucial, principalmente, no que diz respeito ao desenvolvimento da formação de leitores, visto que a literatura infantil é uma arte fundamental na construção do conhecimento humano. Além disso, também não podemos deixar de lado as dificuldades que os professores das séries iniciais enfrentam quanto à sua prática docente, no que diz respeito à falta de formação continuada e à falta de recursos pedagógicos para diversificar a sua metodologia de ensino, o que reflete diretamente no processo de ensino e aprendizagem das crianças. Por essa razão pontuamos a relevância de debater sobre este tema e resgatar reflexões teóricas que os pesquisadores desse tema têm apresentado como contribuição.

A Literatura Infantil nos anos iniciais do ensino fundamental: implicações na formação de leitores, portanto, é um estudo que apresenta a seguinte problemática: quais as implicações e contribuições da Literatura Infantil na formação de leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental? E tem como

-
- 1 Formada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Boa Esperança - (FAFIBE), em Teologia pelo Instituto de Educação Piauiense (IEPI) especialista em Alfabetização e Letramento pela Anhanguera, pós- graduanda em Literatura e Ensino pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).
 - 2 Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Instituto Superior de Educação do Sul do Piauí (2014) e graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Piauí (2018). Atualmente é Professora - Unidade Escolar Maria de Sousa Andrade.
 - 3 Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí – UFPI, campus Amílcar Ferreira Sobral – CAFS, Floriano, Piauí.
 - 4 Acadêmico do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí – UFPI, campus Amílcar Ferreira Sobral – CAFS, Floriano, Piauí.

objetivo geral investigar as implicações da literatura infantil para a formação de leitores, e como objetivos específicos: analisar as contribuições metodológicas de ensino, compreender o que diz as diretrizes curriculares de ensino sobre a literatura infantil enquanto formação leitora e sugerir metodologias inovadoras que despertem o interesse pela leitura. O interesse pelo tema surgiu diante de vivenciar na prática e de testemunhar a dificuldade de muitas das minhas colegas professoras, do Ensino Fundamental dos anos iniciais, ao trabalhar a literatura infantil em sala de aula.

Como referencial teórico, utilizamos Coudry (2001); Silva (2008); Frantz (2011); Moreira (2010), entre outros, assim como também algumas diretrizes curriculares nacionais de ensino. O referencial teórico está subdividido em dois subtópicos, em que o primeiro faz uma reflexão acerca do surgimento da literatura infantil e uma reflexão sobre o que diz as diretrizes curriculares nacionais de ensino a respeito do tema, o segundo discute acerca das implicações da literatura infantil para a formação de leitores, por fim fazemos as considerações finais, seguidas das referências.

Quanto ao processo metodológico, o presente estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica baseada em análise de dados secundários que busca verificar as implicações da Literatura Infantil para o desenvolvimento da formação de leitores de crianças de 8 e 9 anos de idade dos anos iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com Lima, (2003, p. 3), a pesquisa científica tem o potencial de levantar dados que podem embasar o conhecimento sobre uma determinada realidade que se pretende estudar, no qual “[...] contribui de maneira singular para o desenvolvimento de uma ou mais respostas ao problema suscitado pelo pesquisador”.

Histórico e diretrizes curriculares de ensino

Os debates sobre a literatura infantil ganharam força em meados do século XVIII, trazendo consigo uma preocupação com a infância que, até então, era esquecida. Crianças e adultos conviviam igualmente, não existia um espaço infantil distinto ou separado (SILVA, 2008). Ou seja, a criança naquela época não era vista como alguém que precisava de uma atenção especial no seu processo de ensino- aprendizagem e a partir daí começou a haver essa preocupação e a perceber esta necessidade.

Segundo Frantz (2011), a história da literatura infantil brasileira iniciou-se com o escritor Monteiro Lobato, o qual foi o primeiro autor que escreveu para as crianças brasileiras histórias com reconhecimento literário. Pois, até então, a literatura destinada às crianças era a literatura europeia clássica, tradicional, traduzida ou adaptada para o idioma brasileiro. Com o passar dos anos, em 1921,

Monteiro Lobato publicou a obra que inaugurou a literatura infantil brasileira, intitulada *A menina do narizinho arrebitado*. Diante de tal fato, a literatura infantil começa a ganhar notoriedade e força nas concepções pedagógicas.

Sendo assim, o incentivo à literatura infantil é primordial na formação leitora desde que aconteça de forma ativa e com uma busca de sentido para que haja uma construção adequada de conhecimento. Pois, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), (BRASIL, 2001) a leitura é considerada como um processo, no qual o leitor realiza um trabalho ativo na construção de significados do texto, sendo uma atividade que implica, necessariamente, atenção, compreensão e interpretação, onde os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita.

Dessa forma, com o passar dos anos foram surgindo novas diretrizes curriculares nacionais de ensino e aquelas, já vigentes, passando por discussões, gerando novas atualizações. Como prova disso, podemos citar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) publicadas no final dos anos de 1990 e atualizadas em 2004, onde tinham finalidades distintas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Também as determinadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no qual propuseram o conjunto de “princípios, fundamentos e procedimentos capazes de orientar as escolas brasileiras na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das suas propostas pedagógicas”, assim descrito em resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE).

No entanto, em 2014, o Plano Nacional da Educação (PNE) reafirmou esta necessidade de definir diretrizes pedagógicas para a educação Básica e de criar uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que orientasse a elaboração dos currículos das escolas públicas e privadas de todo o Brasil (BRASIL, 2014). Todavia, se estas leis vigentes forem colocadas em prática, implicar-se-á positivamente no trabalho do professor, pois ele tem um norte a seguir e, além de facilitar a sua prática docente, também favorecerá o processo de ensino aprendizagem das crianças.

A BNCC reforça ainda mais que a Literatura Infantil pode ser vista como uma porta de entrada para o universo maravilhoso da leitura. (BRASIL, 2018). Haja visto a variedade de gêneros textuais que a compõem, como por exemplo: fábulas, contos, mitos, lendas, adaptações de grandes clássicos da literatura mundial, parlendas, trava-línguas, adivinhas, além de textos autorais narrativos e poéticos. Tendo, assim, material riquíssimo repleto de histórias, memórias, diversidade cultural, fantasia, encantamento e valores humanos.

Já na LDBEN 9.394/1996, além de nos mostrar as implicações desta arte, também nos mostra a necessidade da formação docente para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, visto que no artigo 4º afirma que o

curso de Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mas, nem sempre é o que acontece na atualidade, talvez pela falta de profissionais da área ou até mesmo pela negligência profissional de quem está à frente deste processo.

Mas, embora se todos os profissionais que ocupam esta área fossem formados em Pedagogia, conforme prevê na lei 9.394/1996, só a graduação ainda não seria o suficiente, pois a formação continuada é algo primordial na formação docente, sendo necessário que aconteça de forma contínua para o professor, o qual precisa desse apoio para melhor exercer o papel de mediador no âmbito da sua profissão. Recentemente ocorreu algo positivo a respeito disso, que foram as novas intervenções no currículo trazidas pela Resolução CNE/CP 2/2015, as quais definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em nível Superior (cursos de licenciatura, curso de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Porém, mesmo com alguns profissionais das séries iniciais já possuindo a segunda licenciatura ou até mesmo curso de especialização, ainda existe uma carência muito grande de capacitações, como por exemplo: cursos de contações de histórias e de oficinas de produção de recursos lúdicos que auxiliam diretamente na prática do professor em sala de aula. Pois, nem todos os professores têm o domínio desta prática, uma vez sabemos que ler e contar histórias é algo que requer planejamento e preparo indo muito além de uma leitura convencional feita no dia -a -dia.

Dessa maneira, um professor capacitado fará total diferença neste processo, pois na concepção de Moreira (2010), a Educação institucionalizada precisa atender a sociedade contemporânea sendo multicultural e possuidora de diferenças relacionadas com a classe social, gênero, etnia, orientação sexual, cultura e religião, que se expressam nas distintas esferas sociais, aspectos que também não podem ser desconsiderados no discurso educacional. Ou seja, o aluno dos dias atuais precisa ser colocado no centro do processo de ensino aprendizagem e este processo precisa fazer sentido para que desperte o interesse e a vontade de aprender deste sujeito.

As DCN trazem estas discussões de forma bem ampla. Mas, segundo Libâneo (2010), é importante que os direitos sejam estabelecidos e efetivados, não ficando apenas no discurso, logo, é preciso cuidar da formação docente e das condições para a oferta da educação formal brasileira de qualidade. De tal modo, entende-se que além da necessidade da efetivação das leis que regem a educação nacional, também é fundamental que seja oferecido capacitações e condições de trabalho para os professores, pois isto refletirá bastante no processo

de ensino- aprendizagem das crianças em formação leitora nos anos iniciais.

Uma vez que sabemos da importância que a leitura tem na vida do ser humano, de acordo com a BNCC, a formação do leitor deve contribuir certamente para sua participação em práticas sociais da cultura letrada, que, em sua diversidade, permitirão o aluno apropriar-se progressivamente em diversos gêneros textuais/ discursivos e estabelecer relações com outros, mas sempre consciente dos sentidos que produz (BRASIL, 2018). Diante disso, compreende-se que esta prática é essencial na vida da criança nos anos iniciais visto que estamos falando de um indivíduo que está em pleno desenvolvimento e em construção de conhecimento.

No eixo leitura ensinar a ler, é levar o aluno tanto a reconhecer a importância das culturas do escrito como também a interpretar imagens estáticas e em movimento que constituem muitos gêneros digitais. Já no que diz respeito à leitura literária, conforme a Base, deve perpassar pela compreensão de como a literatura dialoga com a vida humana, da linguagem literária e sua profunda construção estilística, do fato de como ela pode transcender tempo e espaço.

Sendo assim, Jolibert (2004) reforça esta ideia que as Diretrizes Curriculares nos traz quando afirma que ler não consiste em combinar apenas letras e sílabas, pois para ler não se trata de primeiro, fotografar e memorizar formas (letras e sílabas) para depois combiná-las e mais tarde compreender o que se está lendo, mas buscar ativamente um significado de um texto, relacionando com suas necessidades interesses e projetos. Ou melhor, entende-se que o processo de leitura nos anos iniciais deve ir além de conhecer letras e sílabas, pois ele precisa fazer sentido e, somado a isso, o professor deve ter em mente que objetivo deseja alcançar.

Portanto, de acordo com as orientações pedagógicas do Referencial Curricular para a Educação Infantil (Brasil, 1998) os professores deverão organizar a sua prática de forma a promover em seus alunos: o interesse pela leitura de histórias; a familiaridade com a escrita por meio da participação em situações de contato cotidiano com livros, revistas, histórias em quadrinhos; escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor; escolher os livros para ler e apreciar. Ou seja, planejar e organizar tudo isso é uma prática que requer preparo do professor, pois incentivar o gosto e o prazer pela leitura é algo fundamental na vida das crianças em séries iniciais.

Nessa perspectiva, é de extrema necessidade questionarmos sobre quais as implicações da Literatura Infantil na formação de leitores nos anos iniciais. Pois segundo as DCE, o papel do leitor é fundamental quando se trata de literatura e ao mesmo tempo é necessário refletir também sobre a necessidade de formação continuada para esses professores que estão trabalhando a literatura

infantil em sala de aula, que muitas vezes não têm nenhum preparo adequado para fazer o uso da mesma e acabam dificultando o processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos.

Implicações da literatura infantil para a formação de leitores

Nos primeiros anos de vida, a criança vive uma fase de descoberta muito grande e estas vão gerando conhecimento dentro de si, no qual desenvolve tanto a sua oralidade, a leitura, a escrita quanto o pensamento crítico e reflexivo do aluno. E é partindo desse contexto que as implicâncias e contribuições da literatura infantil se tornam tão crucial no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o uso da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental se torna tão necessário. Desse modo, o uso adequado da literatura infantil nos anos iniciais implica diretamente de forma positiva neste processo.

Sabendo que é nos anos iniciais que a criança tem seus primeiros contatos com os livros, o incentivo para o desenvolvimento do hábito da leitura é primordial nessa fase. Segundo Bamberger (1991), uma das implicações da literatura infantil na formação de leitores é fazermos com que a criança tenha sistematicamente uma experiência positiva com a linguagem, antes que as histórias em quadrinhos, as revistas ilustradas e a torrente de imagens veiculadas pelos meios de comunicação de massa tomem conta dela, visto que estaremos promovendo o seu desenvolvimento como ser humano. No qual, entende-se a importância de tornarmos esta prática prazerosa.

No entanto, trabalhar a literatura Infantil de forma lúdica implica positivamente e faz toda diferença neste processo. A escritora Cecília Meireles (1984) reforça esta ideia quando diz que a literatura infantil, em lugar de ser a que se escreve para as crianças, deve ser a que as crianças leem com agrado. Perante isso, compreende-se que a aprendizagem precisa ocorrer de forma autônoma e prazerosa no qual a criança é livre para imaginar o mundo que quiser e, além disso, criar livremente.

É evidente as implicações positivas que a literatura infantil traz na educação como um todo. Neste cenário Bordini (1985, p. 27-28) chama a atenção ao apontar que “os textos literários adquirem, no cenário educacional, uma função única, singular: aliam à informação o prazer do jogo, envolvem razão e emoções numa atividade integrativa, conquistando o leitor por inteiro e não apenas na sua esfera cognitiva”. Sendo assim, a literatura infantil abre espaço para que o trabalho do professor traga ludicidade e criatividade implicando, desse modo, no ato de estudar, tornando-o prazeroso, o qual faz com que a criança se sinta estimulada a aprender.

Dessa maneira, é imprescindível o uso desta ciência nos anos iniciais do

Ensino Fundamental com as crianças, pois a partir dela os educandos têm o contato com diferentes narrativas, histórias, contações e etc. Elementos estes que constituem propostas contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997) onde ressaltam o “Domínio da Língua oral e escrita, sendo fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e define pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento” (p.11). Melhor dizendo, os Parâmetros Curriculares reforça mais uma vez a ideia de que o incentivo a leitura na vida das crianças nos anos iniciais tem sua significância e implica certamente no seu desempenho social.

Entretanto, sabemos que criar o hábito de trabalharmos a literatura de forma lúdica e criativa diariamente, com foco principal na formação de leitores, não é algo simples, porém é algo fundamental, pois implica positivamente no desenvolvimento cognitivo, oral e imaginário da criança. Cadermartori (2017) destaca ainda que, quando um adulto produz um livro para uma criança, se manifestam ideias sobre o que os pequenos leitores devem ser e pensar, servindo como instrumento de formação, concepção ideológica e dos conceitos que devem ser adquiridos. Reforçando, assim, a necessidade da prática da leitura diariamente em sala de aula.

Dessa forma, a leitura, além de implicar no desenvolvimento crítico e reflexivo da criança, também influencia certamente no desenvolvimento emocional. Pois, segundo Cunha (1974) “a literatura Infantil implica e quer influir em todos os aspectos da educação do aluno. Assim, nas três áreas vitais do homem (atividade, inteligência e afetividade) em que a educação deve promover mudanças de comportamento, a Literatura Infantil tem meios de atuar”. Entende-se que a literatura infantil é uma arte e enquanto arte é algo crucial na vida do sujeito, visto que implica em um sentido na vida da criança, até mesmo no que diz respeito a afetividade.

Nesta óptica, Góes (2010, p.47) reforça mais uma vez este conceito sobre a importância da leitura na vida da criança, quando afirma que o desenvolvimento da leitura entre crianças implicará positivamente em um enriquecimento progressivo no campo dos valores morais, da cultura, da linguagem e no campo racional. O hábito da leitura ajudará na formação da opinião e de um espírito crítico, principalmente, a leitura de livros que formam o espírito crítico, enquanto a repetição de estereótipos a empobrece.

Sabemos que ler é reunir experiências de outras leituras e vivências para atribuir significados e sentidos a um texto. Porque, quando somos capazes de estabelecer relações entre o texto que temos à frente dos olhos e as nossas experiências anteriores, é possível afirmar que existe compreensão. Ler é, portanto,

compreender (BISSOLI; CHAGAS, 2012). Ou seja, a leitura nos leva a ir de encontro até mesmo com os nossos conhecimentos empíricos, nos quais enriquece o nosso vocabulário e faz com que nos tornamos seres humanos críticos e reflexivos no mundo ao qual pertencemos.

No entanto, o acesso à literatura transpõe a visão utilitária que a tem apenas como um meio para a formação intelectual, devendo ser instituída como um direito essencial na definição do ser e estar do sujeito no mundo (CANDIDO, 1995, p. 173). Porém, ao contrário do que o autor defende, boa parte das escolas deixa esta arte literária a desejar, não exercitando a prática literária diariamente ou apresentando a literatura infantil para seus alunos como uma obrigação, através de leituras corriqueiras sem nenhum objetivo em mente a alcançar e sem trazer junto com ela práticas metodológicas inovadoras que façam com que despertem nos alunos a vontade e o desejo em aprender.

Considerações Finais

O objetivo geral deste trabalho foi investigar os desafios e as implicações da literatura infantil para a formação de leitores das séries iniciais do Ensino Fundamental e a problemática foi quais as implicações e contribuições da Literatura Infantil na formação de leitores nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Dessa forma, através das análises obtidas com esta pesquisa, observou-se que a literatura infantil nos anos iniciais do ensino fundamental implica diretamente no desenvolvimento da formação de leitores, uma vez que a leitura ocupa na atualidade um papel essencial na vida das pessoas, no qual, a sua aquisição deve ocorrer de fato diariamente de forma significativa.

Vimos que são vários fatores que implicam diretamente neste processo, pois mesmo com as principais legislações na área educacional definindo que a literatura será amplamente utilizada, são muitos os desafios para que se torne uma prática cotidiana em sala de aula, visto as dificuldades históricas da educação brasileira, principalmente, nas escolas públicas do país, onde existe falta de estrutura física nas escolas, falta de acompanhamento e apoio familiar e também uma enorme carência de capacitação continuada e acesso a recursos didáticos para os professores de polivalência.

Mas é algo que pode ser solucionado com o incentivo e a participação de todos os envolvidos. Pois, o sucesso educacional é algo, no qual, depende de todos.

Referências

ABRANTES, A. A. **A educação escolar e a promoção do desenvolvimento do pensamento: a mediação da literatura infantil**. 2011. 248f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

ALVES, R. **Os Quatro Pilares**. Paulus, 2008. DVD, 4 v.

BAMBERGER, R. **como incentivar o hábito da leitura**. São Paulo: Ática, 1995.

BORDINI, M. G. **Literatura na escola de 1º e 2º graus: por um ensino não alienante**. Perspectiva – Revista do CED. Florianópolis: UFSC, 1985.

BISSOLI, M. F.; CHAGAS, L. M. M. **Infância e Leitura: formação da criança leitora e produtora de texto**. Manaus: Valer, 2012.

BRASIL - Ministério da Educação. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - **LDBEN 9.394/96**. Brasília: Centro Gráfico, 1996.

_____. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 22/008/2022.

_____. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2018.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Conhecimento de mundo. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 1998, v. 3. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf> Acesso em 28 ago. de 2022.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**. Ministério da Educação, Secretária da Educação básica. Brasília, 87 p., 1997. Disponível em: www.mec.gov.com.br. Acesso em: 06 set. 2022.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 2/2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Brasília: MEC/ CNE, 2015.

CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2017.

CANDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COUDRY, M. I. H. **Diário de Narciso: discurso e afasia**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso 07/08/2022.

- CUNHA, M. A. A. **Como ensinar Literatura Infantil**. 3. ed. São Paulo: Discubra, 1974, p. 45.
- ERITHON, K.; DIAS, S. **Análise da metodologia de ensino de ciências nas escolas das redes municipal de Recife**. Ensaio: Oval, v. 14, n.52, p. 397-412, 2006.
- FARIAS, I. M. S.; SALES, J. O. C. B.; BRAGA, M. M. S. C.; FRANÇA, M. S. L. M. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liber Livro, 2014.
- FRANTZ, M. H. Z. **A literatura nas séries iniciais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- GÓES, L. P. **Introdução à Literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Paulinas, 2010.
- GONZÁLEZ REY, F. L. **Sujeito e subjetividade**. São Paulo: Thomson_Pioneira, 2003.
- JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras**. Trad. Bruno C. Magne. Porto Alegre: ArtesMédicas, 2004.
- LAMEIRÃO, L. Ninguém é tão grande que não possa aprender nem tão pequeno que não possa ensinar: o autoconhecimento do educador. **Território do brincar: diálogo com escolas**. São Paulo: Instituto Alana, p. 76-81, 2015.
- LIBÂNEO, J. C. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LIMA, P. G. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional**. São Paulo: Amil, 2003.
- MEIRELES, C. **Problemas da literatura infantil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- MOREIRA, A. F. B. A crise da teoria curricular crítica. In: PARAÍSO, M. A. (Org.). **Antônio Flavio Barbosa Moreira: pesquisador em currículo**. Belo Horizonte, Autêntica, 2010.
- SILVA, W. C. **Miséria da biblioteca escolar**. São Paulo: Cortez, 2008.
- TACCA, M. C. V. R. **A complexidade da aprendizagem: destaque ao Ensino superior**. Campinas: Alínea, 2009.
- ZENTI, L. **Aulas que seus alunos vão lembrar por muito tempo: motivação é a chave para ensinar a importância do estudo na vida de cada um de nós**. Nova Escola, São Paulo: Abril, v. 134, ago. 2000.

SOBRE OS ORGANIZADORES

ARMANDO DE MENEZES NETO - Bacharel em Ciências Biológicas com ênfase em Bioquímica e Imunologia (UFMG), Mestre e Doutor em Ciências da Saúde (FIOCRUZ) e Pós-Doutor pelo Instituto de Saúde Global de Barcelona (IsGlobal) e pela Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ). Atualmente é Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais - Campus Barbacena. Tem ampla experiência em pesquisa nas áreas de biologia celular, biologia molecular e parasitologia. E-mail: armando.menezes@ifsudestemg.edu.br Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0139363753020246>.

KARLA MENEZES MENDONÇA - Doutora em Educação em Ciências (UFSM). Licenciada e Bacharel em Educação Física, Especialista em Atividade Física, Desempenho Motor e Saúde, Mestra em Educação Física, todos pela UFSM, e Especialista em Gestão em Saúde pela UNIPAMPA. É Membro da Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, integrante do Grupo de Estudos em Nutrição, Saúde e Qualidade de Vida - GENSQ (UFSM) e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Promoção e Educação em Saúde - GEPPES (UNIPAMPA). Atua como Profissional de Educação Física no SESC-SC e como professora tutora no Programa Saúde com Agente (UFRGS). Atualmente cursa Pedagogia (EAD) na UNIPAMPA e MBA em Gestão de Pessoas na Faculdade FOCUS (PR).

BRUNA BEATRIZ DA ROCHA - Doutoranda em Educação (PUC-MG), Mestra em Educação (UFLA/MG), Especialista em Didática e Trabalho Docente (IF SUDESTE MG – Campus São João del-Rei), Especialista em Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar (FAVENI). Graduada em Licenciatura em Educação Física (IF SUDESTE MG – Campus Barbacena). Membro do grupo de Pesquisa Inclusão, Educação e Ensino de Ciências e Matemática. Professora da rede pública e da rede privada de ensino. E-mail: bruuna_rocha1@hotmail.com.

REBECA FREITAS IVANICKA - Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras. Advogada e Pedagoga. Pós-graduanda em Neuropsicopedagogia (UNINTER); Pós-graduanda em Gestão de Trabalho Pedagógico (FAVENI/ES), Pós-graduanda em Educação Especial e Inclusiva (FUTURA/SP). Pós-Graduada em Direito Previdenciário/ LEGALE SP. Graduada em Pedagogia (UEMG/

Barbacena). Bacharel em Direito (UNIPTAN/MG). Especialista em Educação Básica pela rede estadual em São João Del Rei. Professora de Apoio na rede municipal de Tiradentes/MG. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Corpo, Cultura e Diversidade; Políticas Públicas e Gestão Escolar. Email: rebeca_015@hotmail.com.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alfabetização 14, 101, 102, 103, 105, 106, 108, 109, 110, 215, 216, 218, 223, 224, 291, 395, 396, 397, 398, 400, 401

Anos iniciais 25, 138, 171, 172, 174, 175, 177, 219, 224, 281, 282, 285, 287, 288, 293, 294, 316, 329, 402, 403, 404, 405, 406, 407, 408, 409

Ansiedade 38, 42, 43, 44, 45, 387, 388, 391

B

BNCC 5, 65, 70, 80, 84, 90, 91, 117, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 266, 287, 288, 293, 309, 314, 362, 391, 392, 404, 406

C

Ciclo de políticas 248, 249, 250, 251, 259

Cidadania 49, 50, 52, 53, 54, 59, 62, 84, 123, 131, 226, 341, 343, 347, 356

CLT 4, 180, 181, 182, 183, 184, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193

CTSA 6, 214, 341, 342, 343

Cultura 10, 15, 21, 28, 53, 55, 60, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 100, 102, 104, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 126, 131, 178, 199, 216, 218, 228, 241, 306, 309, 317, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 327, 328, 329, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 347, 364, 397, 398, 400, 405, 406, 408

Cultura lúdica 317, 319, 320, 321, 322, 325

Cultura visual 329, 334, 335, 336, 337, 338, 339

Currículo 9, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 19, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 80, 81, 88, 90, 91, 110, 111, 121, 129, 130, 134, 151, 162, 175, 209, 245, 252, 286, 308, 315, 330, 331, 334, 337, 339, 392, 405, 411

D

Declaração de Salamanca 115, 122, 124, 125, 132, 135, 139

Democracia 49, 50, 51, 52, 53, 55, 58, 59, 60, 61, 86, 89, 123, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 202, 203, 204, 239

Desempenho acadêmico 38, 39, 43, 46, 293, 357

Didática 18, 66, 76, 91, 92, 94, 95, 96, 205, 206, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 216, 218, 219, 220, 252, 260, 262, 264, 270, 273, 275, 314, 315, 343

Direito sucessório 369, 370, 375, 376, 377, 378

Diretrizes Curriculares Nacionais 26, 36, 80, 91, 98, 151, 404, 405, 410

E

Educação 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 18, 19, 20, 22, 23, 27, 28, 35, 36, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 78, 79, 80, 81, 82, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 97, 102, 106, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132,

- 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 146, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 169, 170, 171, 176, 177, 178, 179, 194, 205, 211, 212, 213, 214, 225, 226, 228, 237, 238, 240, 242, 244, 245, 246, 247, 248, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 258, 261, 267, 270, 277, 278, 280, 285, 289, 292, 295, 296, 297, 306, 308, 309, 310, 311, 312, 314, 316, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 343, 345, 346, 347, 353, 354, 356, 359, 361, 362, 363, 365, 366, 367, 386, 387, 389, 390, 391, 392, 393, 394, 396, 397, 400, 404, 405, 407, 408, 409, 410
- Educação básica 69, 80, 81, 116, 117, 123, 125, 134, 138, 139, 213, 237, 246, 251, 252, 254, 255, 258, 280, 285, 308, 359, 363, 367
- Educação Especial 9, 100, 113, 117, 118, 119, 120, 124, 129, 133, 134, 136, 137, 139, 141, 142, 143, 144, 146, 147, 255, 329, 395, 412
- Educação Física 241, 245, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 315, 317, 395, 412
- Educação Inclusiva 113, 120, 122, 124, 129, 130, 133, 134, 139, 147, 148
- Educação sexual 238, 244, 245, 246
- Educação Superior 36, 236, 295, 296, 297, 298, 299, 302, 303, 304, 305, 306
- EJA 6, 62, 138, 151, 159, 341, 342, 343, 346, 347, 353
- Ensino 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 38, 39, 46, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 70, 71, 72, 74, 76, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 88, 90, 91, 93, 97, 98, 100, 101, 102, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 115, 116, 117, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 146, 149, 150, 151, 153, 154, 156, 167, 169, 170, 171, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 205, 206, 207, 208, 209, 211, 212, 213, 214, 219, 223, 228, 236, 237, 243, 246, 247, 251, 252, 253, 254, 255, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 267, 270, 271, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 297, 298, 305, 308, 309, 310, 313, 314, 315, 316, 329, 330, 331, 332, 334, 336, 338, 339, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 352, 353, 354, 355, 362, 364, 391, 393, 395, 398, 399, 400, 402, 403, 404, 405, 406, 407, 409, 410, 411, 412
- Ensino-aprendizagem 11, 17, 18, 20, 27, 28, 72, 93, 169, 174, 205, 206, 207, 208, 209, 211, 212, 214, 255, 260, 262, 263, 264, 265, 267, 270, 285, 293, 343, 347, 353, 407
- Ensino fundamental 25, 81, 83, 105, 106, 109, 123, 133, 151, 208, 214, 219, 228, 255, 261, 282, 285, 290, 314, 316, 330, 331, 398, 402, 409
- Ensino Médio 45, 62, 75, 76, 80, 84, 89, 90, 93, 170, 177, 179, 241, 242, 410
- Estágio 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 188, 209, 271, 273, 275, 276, 277, 278, 335
- Estágio supervisionado 163, 167, 168, 271, 273
- Estrangeiros 295, 296, 297, 298, 299, 302, 303, 304, 305, 306, 371
- existência 50, 55, 95, 122, 155, 211, 228, 229, 233, 235, 237, 238, 240, 244, 246, 348, 366, 370
- F**
- Formação de leitores 6, 215, 216, 402, 403, 406, 407, 408, 409
- Formação de professores 11, 29, 116, 252, 254, 255, 259, 271, 272, 273, 276, 277, 278, 279, 280, 289, 294, 399, 405
- Fronteira 104, 225, 226, 227, 228, 233, 234, 235, 236

G

Gamificação 12, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36
Geografia 17, 18, 19, 20, 23, 24, 25, 80, 84, 185, 194, 260, 261, 263, 267, 269, 270, 271,
272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 362

H

Herdeiros 370, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 381, 383, 384, 385

I

Inteligência Emocional 386, 387, 388, 389, 393
Internacionalização 295, 296, 297, 298, 303, 305, 306
Inventário 369, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 378, 379, 380, 381, 382, 383, 384, 385

J

Jongo 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 112

L

LDB 18, 81, 120, 125, 135, 228, 309, 404
Lei 10.639 88, 90, 109
Leitura 9, 50, 70, 76, 77, 82, 102, 106, 109, 111, 118, 171, 200, 210, 215, 216, 217, 218,
219, 220, 221, 222, 223, 224, 264, 272, 329, 397, 398, 401, 403, 404, 405, 406, 407,
408, 409, 410
Letramento 9, 12, 15, 28, 158, 218, 219, 220, 222, 281, 282, 283, 286, 356, 395, 396, 397,
398, 399, 400, 401
Linguagem 15, 94, 95, 96, 97, 129, 177, 217, 218, 219, 224, 225, 235, 311, 324, 329, 332,
333, 334, 339, 350, 396, 397, 406, 407, 408
Literatura infantil 222, 224, 402, 403, 404, 406, 407, 408, 409, 410, 411
Livros didáticos 76, 77, 78, 79, 80, 84, 93, 98, 178, 284

M

Matemática 80, 153, 255, 281, 282, 283, 284, 286, 293, 294, 355, 395, 412
Materiais pedagógicos 130, 262, 281, 282, 287, 288, 289, 292
Medicalização 360, 361, 363, 364, 367
Medicamentos 342, 343, 344, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 356, 367, 391
MEI 4, 180, 181, 182, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194
Metodologias ativas 29, 36, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73
Momentos Pedagógicos 309, 310, 315, 316

P

Pandemia 15, 26, 27, 28, 29, 35, 36, 39, 138, 143, 145, 146, 202, 264, 302, 308, 309, 311,
348, 359, 362
PBL 63, 65, 69, 73
Pedagogia 63, 64, 71, 114, 124, 129, 282, 290, 291, 310, 326, 411
PIBID 5, 248, 249, 251, 252, 253, 255, 256, 258, 259, 275, 277, 278, 395
Pinhais 133, 134, 136, 137, 138, 140, 141, 146, 147
Planejamento 11, 12, 27, 69, 97, 110, 164, 167, 172, 173, 174, 175, 176, 201, 208, 260,
261, 262, 263, 264, 267, 269, 270, 271, 315, 327, 330, 353, 355, 399, 405

Políticas públicas 91, 97, 113, 116, 117, 118, 119, 120, 131, 134, 146, 150, 153, 157, 184, 197, 251, 253, 362, 366, 367, 395, 413

Prática docente 14, 25, 32, 151, 171, 174, 176, 276, 289, 294, 402, 404

Processos educativos 67, 71, 392

Processos pedagógicos 69, 71, 72

Professor 12, 14, 18, 19, 20, 22, 24, 25, 28, 29, 32, 33, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 76, 78, 83, 84, 87, 89, 91, 92, 93, 94, 96, 129, 144, 145, 163, 169, 172, 174, 175, 176, 177, 178, 206, 207, 208, 209, 211, 212, 213, 218, 220, 228, 229, 239, 253, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 269, 270, 273, 274, 275, 277, 278, 279, 283, 286, 310, 327, 337, 341, 342, 353, 357, 366, 390, 392, 393, 399, 400, 404, 405, 406, 407

Profissionalização 70, 148, 149, 150, 152, 155, 156, 157, 159

Psicologia Escolar 358, 361, 363, 366

R

Reflexão crítica 9, 14, 15, 55, 63, 70, 219, 336

Reintegração 148, 150, 155, 156

S

Saúde mental 38, 40, 43, 45, 357, 358, 359, 361, 362, 363, 367, 391

Screen time 39, 41, 46, 47

Sequência didática 205, 206, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 216, 219, 220

Sociedade 8, 9, 10, 14, 15, 17, 19, 23, 24, 25, 28, 37, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 62, 65, 72, 75, 77, 81, 83, 84, 94, 96, 102, 111, 113, 115, 119, 122, 123, 124, 126, 127, 128, 131, 136, 139, 146, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 169, 170, 171, 178, 195, 198, 200, 216, 218, 219, 228, 237, 238, 239, 240, 244, 247, 274, 283, 285, 286, 289, 292, 293, 298, 313, 320, 327, 331, 335, 341, 343, 347, 352, 353, 357, 367, 376, 377, 387, 389, 391, 392, 395, 397, 399, 400, 405

T

Tecnologia 9, 10, 12, 14, 15, 21, 22, 23, 27, 37, 38, 40, 41, 44, 45, 63, 67, 76, 85, 174, 255, 326, 341, 343, 347

Tempo de tela 38, 39, 42, 43, 44, 45

