

BRUNA BEATRIZ DA ROCHA
EMANOELA THEREZA MARQUES DE MENDONÇA GLATZ
LEONARDO AUGUSTO COUTO FINELLI
REBECA FREITAS IVANICKA
VOLNEI FORTUNA
(ORGANIZADORES)

EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: interfaces entre saberes e práticas educativas

Volume 1



EDITORA
SCHREIBEN

BRUNA BEATRIZ DA ROCHA
EMANOELA THEREZA MARQUES DE MENDONÇA GLATZ
LEONARDO AUGUSTO COUTO FINELLI
REBECA FREITAS IVANICKA
VOLNEI FORTUNA
(ORGANIZADORES)

EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA:



INTERFACES ENTRE SABERES
E PRÁTICAS EDUCATIVAS
Volume 1


EDITORA
SCHREIBEN
2024

© Dos Organizadores - 2024
Editoração e capa: Schreiber
Imagem da capa: y_seleznev - Freepik.com
Revisão: os autores
Livro publicado em: 25/01/2024

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 (URI)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

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)

E24 Educação contemporânea : interfaces entre saberes e práticas educativas : volume 1. / Organizadores: Bruna Beatriz da Rocha... [et al.]. – Itapiranga : Schreiber, 2024. 337 p. : il. ; e-book

E-book no formato PDF.
EISBN: 978-65-5440-211-8
DOI: 10.29327/5360579

1. Literatura - alfabetização. 2. Literatura - prisões. 3. Prisões – literatura e leitura. I. Título. II. Rocha, Bruna Beatriz da. III. Glatz, Emanoela Thereza Marques de Mendonça. IV. Finelli, Leonardo Augusto Couto. V. Ivanicska, Rebeca Freitas. VI. Fortuna, Volnei.

CDU 82:37

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
<i>Emanoela Thereza Marques de Mendonça Glatz</i>	
AUDIODESCRIÇÃO: UMA PERSPECTIVA DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE EM SALA DE AULA.....	9
<i>Valdirene de Miranda</i>	
<i>Neila Maria Vitorazzo Freire</i>	
<i>Arlete Vilela de Faria</i>	
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM CAMINHO PARA DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO.....	25
<i>Catiane Kolling Kother</i>	
A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE JOVENS E ADULTOS: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DAS ESPECIFICIDADES DA EJA E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	37
<i>Gabriel Silveira Pereira</i>	
<i>Cibele Fernandes da Costa</i>	
OLHARES DE PROFESSORES BRASILEIROS SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR: PERCEPÇÕES, VIVÊNCIAS E SUGESTÕES.....	45
<i>Carlos Roberto Silva de Araújo</i>	
POLÍTICAS DE INCLUSÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DOS PLANOS DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL.....	60
<i>Eduardo Medeiros Neves</i>	
<i>Gilberto José de Amorim</i>	
O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM E O ENSINO DA MATEMÁTICA: REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	75
<i>Angélica Sanches Medina Schibilinski</i>	
<i>Solange Franci Raimundo Yaegashi</i>	
<i>Emanoela Thereza Marques de Mendonça Glatz</i>	
<i>Kalyandra Khadyne Imai Gonçalves</i>	
<i>Sharmilla Tassiana de Souza</i>	
O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM COMO FERRAMENTA PARA O TRABALHO COM AUTISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	91
<i>Flávia Belini Querino Martins</i>	
<i>Solange Franci Raimundo Yaegashi</i>	
<i>Emanoela Thereza Marques de Mendonça Glatz</i>	

A EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO PRÁTICA SOCIAL CONTRA HEGEMÔNICA DA MULHER NEGRA NO PROCESSO DE LIBERTAÇÃO NA PEDAGOGIA FREIREANA.....	99
<i>Mônica Sacramento</i>	
<i>Maria Madalena da Silva</i>	
<i>Volnei Fortuna</i>	
A INFLUÊNCIA DO CÍRCULO DE CULTURA E DOS ASPECTOS CULTURAIS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: UMA PERSPECTIVA FREIRIANA.....	111
<i>Aline Silva Ferreira de Araújo</i>	
<i>Izabelle Cristine Castelli Sena</i>	
<i>Tatiana de Camargo</i>	
<i>Volnei Fortuna</i>	
ESCOLA: LUGAR DE VIDAS, LUGAR DE HISTÓRIAS.....	123
<i>Carine Juliane Priebe Miorando</i>	
<i>Cláudia Santos Pereira</i>	
<i>Volnei Fortuna</i>	
O SENTIDO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO DIÁLOGO EM PEDAGOGIA DO OPRIMIDO DE PAULO FREIRE.....	134
<i>Cristiane Terezinha Isele</i>	
<i>José Arnaldo de Brito</i>	
<i>Volnei Fortuna</i>	
A PEDAGOGIA FREIREANA COMO MÉTODO DE EMPODERAMENTO E CONSTRUÇÃO DO SUJEITO PROTAGONISTA.....	143
<i>Crislaine Batista do Sacramento</i>	
<i>Volnei Fortuna</i>	
CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO FREIREANO PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	153
<i>Crislaine Batista do Sacramento</i>	
<i>Maria Celia Dantas de Araújo</i>	
<i>Volnei Fortuna</i>	
A EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DIÁLOGO PROBLEMATIZADOR COM A ÓTICA FREIREANA.....	170
<i>Pamela Marmentini Corrêa</i>	
<i>Priscila Vargas de Freitas</i>	
<i>Volnei Fortuna</i>	
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A TEORIA FREIRIANA: NOTAS SOBRE A BNCC PARA O ENSINO MÉDIO.....	177
<i>Mariana Arrabal Pita</i>	
EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA:PRECEITOS FREIRIANOS E POSSÍVEIS DIÁLOGOS COM O CUIDADO DE SI FOUCAULTIANO.....	188
<i>Maria Helena Cruz</i>	

PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO EMANCIPADORA: FUNDAMENTOS PARA O FORTALECIMENTO DEMOCRÁTICO NO BRASIL.....	197
<i>Marjorie Bier Krinski Corrêa</i>	
<i>Rafaéla Pavéglho Gomes</i>	
RELAÇÕES ENTRE TRABALHO, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS: REFLEXÕES SOBRE O FAZER DOCENTE NA PRÁTICA EDUCACIONAL TECNOLÓGICA.....	209
<i>Deborah Moreira Lordelo</i>	
<i>Paulo Junio Miranda Brahan</i>	
EDUCAÇÃO DIGITAL: PRESSUPOSTOS PARA A ELABORAÇÃO DE E-ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO DIGITAL...220	
<i>Claudia Espindola</i>	
<i>Luciene Goncalves Santos</i>	
<i>Wanclécia Miranda Moreira</i>	
METODOLOGIAS ATIVAS COMO ESTRATÉGIA PARA O APRENDIZADO DE DISCENTES NO ENSINO SUPERIOR: RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	230
<i>Danilo Cândido Bulgo</i>	
<i>Iago Rodrigues Oliveira</i>	
<i>Bruna Marques de Brito</i>	
<i>Ana Carolina de Castro Silva Nascimento</i>	
<i>Douglas Oliveira dos Santos</i>	
<i>Guilherme de Paula Dourado</i>	
QUALIDADE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM ESTUDO SOBRE CONJECTURAS CONCEITUAIS.....	239
<i>Thais Rosana Leite da Silva</i>	
<i>Maria Luisa Furlan Costa</i>	
<i>Dayane Horwat Imbriani de Oliveira</i>	
QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS ACERCA DO CONCEITO DE PRÁXIS EDUCATIVA ENQUANTO PRÁTICA SOCIAL.....	246
<i>Bruna Beatriz da Rocha</i>	
<i>Rebeca Freitas Ivanicska</i>	
<i>Francisco Romário Paz Carvalho</i>	
<i>Giseuda Ferreira da Silva</i>	
<i>Daiana Ferreira da Silva</i>	
O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA FORMAÇÃO PARA A PROMOÇÃO DA SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA NO ÂMBITO ESCOLAR.....	257
<i>Salatiel da Conceição Luz Carneiro</i>	
<i>Adelson Lopes Monteiro Junior</i>	
<i>Jolienne Kate Nascimento Pinto</i>	
<i>Amanda Gama e Gama</i>	
<i>Márcio Antônio Gonçalves Meireles</i>	

EDUCAÇÃO E PROMOÇÃO DA SAÚDE COMO ESTRATÉGIAS PARA EMPODERAMENTO DE PESSOAS IDOSAS E CUIDADORES DE UM CENTRO-DIA.....	265
<i>Danilo Cândido Bulgo</i> <i>Oséias Venceslau da Silva</i> <i>Carolina Beatriz Honorato Leite</i> <i>Guilherme de Paula Dourado</i> <i>Taynara de Melo Rodrigues</i> <i>Denis Cassio de Souza</i>	
PSICOLOGIA HISTÓRICO CULTURAL UMA TESSITURA ENTRE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO.....	276
<i>Joicemara de Queiroz Souza</i> <i>Rosiane Moraes Costa de Souza</i>	
EXPLORANDO AS INTERFACES ENTRE PSICOLOGIA E DIREITO.....	284
<i>Horst Kleina</i> <i>Juliana Lima Moreira Rhoden</i>	
A EXTREMA-DIREITA BRASILEIRA E O MITO DA “IDEOLOGIA DE GÊNERO” NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	293
<i>Victor Romero de Azevedo</i>	
PAPEL DAS NAÇÕES UNIDAS NA CONSTRUÇÃO DA PAZ EM MOÇAMBIQUE: UM OLHAR SOBRE A GUERRA CIVIL.....	307
<i>Felizardo Casimiro Mulhomone</i>	
VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: CONSCIENTIZAÇÃO NO ÂMBITO ESCOLAR.....	319
<i>Verônica Pontes Debacher</i> <i>Viviane de Oliveira Pontes Alves</i>	
POSFÁCIO.....	327
<i>Leonardo Augusto Couto Finelli</i>	
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	329
ÍNDICE REMISSIVO.....	331

APRESENTAÇÃO

*A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto
que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental
me vou tornando também sujeito*
(Paulo Freire)

Estimados leitores e leitoras!

É com grande entusiasmo que apresento a vocês o livro “**Educação Contemporânea: Interfaces entre Saberes e Práticas Educativas**”. Esta obra mergulha nas intrincadas dinâmicas do cenário educacional atual, investigando as interseções entre diversas formas de conhecimento e as práticas educativas que modelam nosso presente e futuro, proporcionando uma visão rica e inspiradora para educadores, estudantes e todos os interessados no aprimoramento do cenário educacional.

A cada capítulo desta obra, somos incentivados a contemplar as experiências e desafios intrínsecos ao ato de educar no século XXI. A proposta é transcender as fronteiras convencionais do conhecimento, buscando fomentar uma prática educativa mais integrada e interdisciplinar.

Não obstante, neste livro os leitores também terão a oportunidade de navegar por algumas teses do Patrono da Educação Brasileira – Paulo Freire –, que foram analisadas e refletidas em alguns capítulos construídos pelos discentes da Pós-graduação “Paulo Freire e a Pedagogia da Libertação”, elaborada em parceria entre a Faculdade CENSUPEG, o Instituto Vívere, o Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL), e a Campanha Latino-Americana e Caribenha em Defesa do Legado de Paulo Freire. No percurso de seu caminho formativo, a Pós-graduação disponibilizou seis Comunidades de Aprendizagem, dentre elas a Comunidade de Aprendizagem “Paulo Freire e Educação Escolar”, mediada pelo Professor Doutor Volnei Fortuna. Com o objetivo de pesquisar a contribuição freireana para os sujeitos que atuam na educação escolar – potencializando a práxis pedagógica no desenvolvimento da autonomia intelectual e pensamento crítico –, os pós-graduandos foram provocados a pesquisa e a construção de textos problematizadores sobre temáticas freireanas.

Por fim, esta publicação não se limita a ser meramente uma obra acadêmica; mas é, antes de tudo, um chamado à reflexão e à ação. Ao examinar

as interações entre conhecimentos e práticas educativas, este livro oferece uma visão holística e inspiradora da educação contemporânea. Torna-se leitura indispensável para educadores, pesquisadores e todos os interessados em contribuir para a construção de um sistema educacional genuinamente alinhado com as exigências do mundo moderno.

Desejamos a todos uma excelente leitura, esperamos vê-los em breve!

Emanoela Thereza Marques de Mendonça Glatz

Janeiro, 2024.

AUDIODESCRIÇÃO: UMA PERSPECTIVA DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE EM SALA DE AULA

Valdirene de Miranda¹

Neila Maria Vitorazzo Freire²

Arlete Vilela de Faria³

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda um tema que se mostra urgente no campo educacional, uma vez que, enquanto professores, precisamos, constantemente, buscar novos conhecimentos, metodologias e formas de viabilizar o acesso de todos os estudantes à educação de qualidade, primando por sua participação ativa e aprendizagem efetiva em todas as atividades e etapas educativas.

Por mais que o processo de inclusão dos alunos com deficiência já esteja se consolidando no país, através de diversas normativas e políticas públicas, a simples efetivação da matrícula dos alunos nas escolas regulares não garante a efetiva inclusão (FARIA, 2019), nem uma educação de qualidade que responda às necessidades dos alunos, ainda é preciso pensar em meios, metodologias e ferramentas para garantir uma verdadeira inclusão educacional, e para isso, destaca-se a formação docente como um dos meios para que esse processo seja eficiente, uma vez sendo considerada fundamental para o desenvolvimento da práxis docente e da educação em si (FARIA, 2019; GATTI, 2013)..

Tendo em vista, que o fenômeno da educação especial inclusiva é recente - cerca de trinta anos, e ainda existem lacunas a serem preenchidas, considerando que muitos pesquisadores da área têm alertado que somente a universalização da educação com garantia de acesso e permanência não assegura, por si só,

1 Professora de educação infantil; licenciada em Pedagogia (UNOPAR - 2020); pós-graduada em Docência com Ênfase em Educação Básica (IFMG - 2022); Pós-Graduada em Educação Inclusiva (IFSULDEMINAS - Campus Machado). E-mail: valmiranda404@gmail.com.

2 Agente de Organização Escolar; Graduação em Pedagogia (UNIMES - 2014); pós-graduada em Neuropsicopedagogia (METROPOLITANA - 2018); Pós-graduada em Educação Inclusiva (IFSULDEMINAS - Campus Machado). E-mail: neilinha26@hotmail.com.

3 Mestre em Educação (UFLA, 2019) e Pedagoga (UFJF, 2012). Professora na Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais e Orientadora no curso de Pós-graduação em Educação Inclusiva do IFSULDEMINAS - Campus Machado. E-mail: arlete.faria@ifsulde Minas.edu.br.

um sistema inclusivo, muito menos a efetivação de uma educação significativa (FARIA, 2019; GIROTO; BERBERIAN; SANTANA, 2014; GIROTO; SABELLA; LIMA, 2019; SILVA NETO et al., 2018), se torna necessário e urgente uma formação contínua e continuada dos professores na área, para a disponibilização de recursos e serviços de acessibilidade, garantindo a superação de barreira ainda existente no processo atual.

Ferreira (2013, p. 02) lembra que para garantir um sistema educacional inclusivo, é necessária “a adoção de medidas de apoio específicas para garantir as condições de acessibilidade, necessárias à plena participação e autonomia dos estudantes com deficiência, em ambientes que maximizem seu desenvolvimento acadêmico e social”, dentre as quais destacamos o uso das tecnologias assistivas (TA).

Nesse sentido, nosso objeto de estudo é a “audiodescrição” e sua importância enquanto recurso de tecnologia assistiva para a promoção da acessibilidade e inclusão da pessoa com deficiência visual. A audiodescrição é uma tecnologia assistiva que possibilita às pessoas com deficiência visual, obter conhecimento daquilo que não é visto, mediada pela informação sonora (MOTTA, 2010).

Além de incluir e emancipar pessoas com deficiência, e outras que fazem o uso das tecnologias assistivas - TA, elas trazem muitos outros benefícios aos usuários, tais como, autonomia, desenvolvimento e expansão dos conhecimentos, inclusão social, transformação e potencialização das habilidades.

Bersch (2017), versa sobre o quão é necessário que os profissionais da educação busquem adaptações nas práticas pedagógicas, para inclusão nas atividades propostas. Pensando nisso, e ciente que recursos pedagógicos e inclusivos são de extrema importância para atender ou simplesmente tornar possível, que alunos com deficiência possam desenvolver suas habilidades e aprendizagens nas variadas áreas de conhecimento.

Sendo assim, este estudo tem como objetivo discutir a importância e o uso da audiodescrição como um recurso de tecnologia assistiva viável no ensino público para a inclusão de alunos com deficiência visual, e apresentar a adaptação de material acessível a partir dos princípios propostos por Motta (2010; 2011), Jesus e Leonel (2016), Bersh (2017) e da Nota Técnica n. 21/2012/MEC/SECADI/DPEE (BRASIL, 2012).

Justifica-se, de maneira sucinta, promover uma análise e refletir sobre o quão importante é a adaptação de materiais pedagógicos inclusivos. A realidade vivida nas escolas do nosso país, nos remete a necessidade de quebra de paradigmas educacionais e quiçá barreiras atitudinais, pois notório, uma resistência “ao novo”, as mudanças”, sejam estas, metodológicas, curriculares,

indo na contramão do que seja uma educação inclusiva. Com o fito de privilegiar uma inclusão significativa nas atividades propostas, e corroborar que todos tenham as mesmas condições de aprendizagem, desmistificando que materiais pedagógicos adaptados necessitam ser pagos, e que com criatividade podemos transformar nossas práticas cotidianas.

O estudo se divide em duas etapas, sendo a primeira uma revisão bibliográfica, na qual a importância da audiodescrição foi analisada. Considerou um protocolo de pesquisa realizado no Portal Periódicos Capes. Na segunda etapa, foi elaborado material adaptado, utilizando-se da audiodescrição, a partir do livro “A descoberta do Adriel” do site Itaú – Leia para uma criança.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O Contexto legal, educacional e inclusivo da pessoa com deficiência visual

A Educação Especial é uma modalidade de ensino na Educação Básica, assegurada por lei em nosso país. Juntamente com o Atendimento Educacional Especializado AEE, cumpre prescrições instituídas na Constituição Federativa da República Brasileira (CF 88), no seu ART. 208 – III - Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, e no inciso 1º- o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é um direito público subjetivo.

Nessa vertente, destaca-se que a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) traz princípios, políticas e práticas na área, reafirmando o direito à educação para todos com qualidade. Este termo, e o conceito em si do direito à educação de todos os indivíduos, tal como está inscrito na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, foi proposto na mundial na Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990 de assegurar esse direito, independentemente das diferenças individuais

[...] acreditamos e proclamamos que: •cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias; as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades (UNESCO, 1998, p. 8).

O direito à educação especial inclusiva e ao atendimento educacional especializado é garantido pela Lei 9394/1996 de Diretrizes e Base da Educação Brasileira - LDBEN (BRASIL, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Resolução N° 4, de 2 de outubro de 2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional

especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009). Destaca-se que, a LDBEN versa em seu artigo 3º que “ a educação especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional” (BRASIL, 2013, p. 302).

A Lei nº 13.146, de julho de 2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), cap. IV do Direito à Educação no seu artigo 28 Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo da vida; II- Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena. (BRASIL, 2015, s.p)

Todas as legislações citadas, asseguram o acesso e permanência do público alvo da educação especial - alunos com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades no ensino público, assim como o atendimento educacional especializado, garantindo assim, condições de desenvolvimento e igualdade de oportunidades, em todos os níveis e modalidades de ensino.

Em especificidade, a Lei 13.146/15 (BRASIL, 2015), coloca como partícipes responsáveis de garantir a execução desses direitos, o Estado, a família, a comunidade escolar e a sociedade, a fim de assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. O aluno deve ser tratado de forma ampla, verificando e suprindo todas as necessidades, promovendo e garantindo o efetivo aprendizado.

De um lado dispomos de normativas que protegem os discentes público alvo da educação especial da segregação, além de assegurar a educação de qualidade e universalização do ensino. Por outro lado, ainda temos professores sem formação específica e qualificada, além de materiais pedagógicos inadequados e sem adaptação para os deficientes visuais (LYKOUROPOULOS, 2007).

A escola como *locus* de construção de saberes e de formação de cidadãos precisa preparar docentes que sejam capazes, de fazer a leitura desse mundo caoticamente imagético e de ensinar seus alunos a fazerem-no. Além disso, no contexto escolar, filmes, cartazes, eventos, ou livros didáticos repletos de fotografias, charges, desenhos, gráficos, tabelas, mapas, tirinhas e histórias em quadrinhos, fazem sistematicamente parte da rotina pedagógica (MOTTA, 2006, p. 1). Motta (2006), traz uma indagação acerca do papel dos educadores e da importância da leitura de mundo como habilidade essencial em todos os agentes escolares, professores e alunos. E quando esses alunos possuem alguma deficiência, como no caso da deficiência visual, existe um agravante

nesse contexto: como adaptar todo esse cenário descrito por Motta (2006), sem formação, infraestrutura ou suporte adequado para fazê-lo e incluir com eficiência os alunos.

Gatti, Barreto e André (2011), lembram da complexidade do papel da educação, considerando os princípios da educação inclusiva, que necessitam não só ter domínio dos conhecimentos disciplinares e metodologias, como também compreender sobre o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos alunos e lidar com a diversidade e diferenças de forma a garantir um processo de ensino aprendizagem satisfatório. E por isso a formação docente - inicial, continuada e contínua, é fundamental para o desenvolvimento da práxis docente e da educação inclusiva em si. Gatti (2013) ainda sinaliza para uma crise nos modelos de formação docente para a educação básica, e complementos para a educação inclusiva, sendo necessárias medidas adicionais e complementares para suprir as lacunas formativas.

Brumer e colaboradores (2004, p. 231 *citado por* CARVALHO, 2011, p. 14) lembram que “a falta ou redução da visão não é o principal obstáculo para a inclusão dos deficientes visuais como cidadãos, consciente dos direitos e deveres, desde que lhe seja ofertado condições necessárias para a sua aprendizagem e meios de desenvolver e aplicar suas habilidades” (p. 321). Ao encarar esse desafio, é urgente à quebra das diversas barreiras que dificultam a participação de todos na educação em sua totalidade, principalmente as atitudinais, para que nenhum aluno fique à margem da educação.

2.2 Tecnologia assistiva

A Lei N° 13.146, de 5 de julho de 2015, em seu artigo 3° versa que para fins de aplicação desta lei consideram-se:

III- tecnologia assistiva ou ajudas técnicas: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade relacionada à atividade e a participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando a sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2015, n.p.).

A Lei assegura e promove os direitos da pessoa com deficiência, necessitando inseri-la, através de recursos, produtos e tecnologias à inclusão social e cidadã, fazendo valer seus direitos fundamentais através delas, garantindo acessibilidade e adaptações.

Segundo Bersch (2017, p.2), tecnologia assistiva TA é um termo que pode ser entendido como algo que “promove a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada e que se

encontra impedida por consequência de deficiência ou pelo envelhecimento”. Portanto, entende-se, que TA de acordo com a autora, “proporciona à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social”.

Bersch (2017), por meio de recursos e serviços, assegura a inserção, participação e ampliação de direitos fundamentais das pessoas com deficiência, ou envelhecimento, visando a autonomia, acessibilidade, oportunidade, igualdade e liberdade dessas pessoas. A autora em seu artigo “Introdução a tecnologia assistiva”, orienta sobre o serviço de TA nas suas funções: “avaliação e seleção do recurso mais apropriado a cada caso; o ensino do manuseio ao usuário; o acompanhamento; e as reavaliações e ajustes” (BERSCH 2017, p. 13). Assim, como em qualquer sequência didática ou planejamento, a flexibilidade precisa ser primordial.

O fazer docente deve ser apoiado na tríade: ação, reflexão e nova ação, e considerando as especificidades de cada aluno, pois somente assim, a educação se tornará inclusiva e modificadora de vidas. Inclusão que Mantoan (2003, p. 16), destaca como modelo de escolas inclusivas “a organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturada em função destas”. Nesse cerne, as tecnologias assistivas sem dúvidas são um norte para tornar possível que todos tenham as mesmas condições de aprender.

2.3 Audiodescrição

A audiodescrição possibilita a inserção daqueles que possuem impedimentos provenientes da deficiência visual, de ter acesso e conhecimento do que não é visto, por meio de palavras faladas- leitura fidedigna.

Motta (2006, p.1) destaca que por meio da informação sonora, o visual se transforma em verbal, seja em “eventos culturais, turísticos, esportivos, acadêmicos e outros”, contribuindo para a inclusão cultural, social e escolar. Ainda, de acordo com Motta (2006), os recursos de audiodescrição além de ser um recurso de inclusão da pessoa com deficiência visual, favorecem o entendimento de pessoas idosas, disléxicos e com deficiência intelectual.

Motta (2006), destaca que, como atividade formal, a áudio descrição teve início nos anos 80 nos Estados Unidos e Inglaterra, em 1981 nos *EUA*, em *Whashington DC*, na *Arena Stage Theater*, na Inglaterra também nos 80 em *Averham, Nottinghamshire*, Teatro *Robin Hood* e no Brasil foi em 2005 com o filme “Irmãos de Fé”, em 2007 com a peça “O Andaime” no Teatro Vivo.

A diversidade de imagens e contextos nos levam a repensar no quão é importante a transformação de nossas práticas pedagógicas para privilegiar todos no ambiente escolar, e a áudio descrição sem dúvidas é um recurso de acessibilidade de tecnologia assistiva para a inclusão de alunos com deficiência visual, intelectual.

Inúmeros são os momentos em que sentimos falta de um detalhamento do que está acontecendo. Seja na televisão, teatro, cinema ou mesmo nas descrições de gráficos e figuras de um livro ou imagens de uma página da internet, ela é fundamental para a participação efetiva das pessoas com deficiência na interação com a sociedade (SANT'ANNA, 2010, p. 137).

A audiodescrição vem suprir as necessidades dos alunos DV, o que versa Sant'Anna (2010), que surge como uma tecnologia assistiva que busca suprir a lacuna deixada pela comunicação visual, para aqueles que dela não conseguem tirar proveito. A audiodescrição funciona como principal ferramenta de acesso do deficiente visual à cultura, educação, à sociedade, eventos culturais/artísticos, pedagógicos, turísticos, integralmente executados através de informação sonora.

Uma barreira encontrada é que todo material disponibilizado nas escolas, apresenta somente a configuração visual, o que foge aos princípios da audiodescrição. Jesus e Leonel (2016) lembram que a audiodescrição, ao transformar o visual em verbal, deve considerar o contexto a ser narrado.

Estamos imersos numa cultura imagética, plena de complexidade. O mundo fascinante da imagem atrai a todos com seu dinamismo[...]. Aprender a perceber, ver, olhar o mundo à nossa volta com todos os sentidos deve ser uma preocupação das atuais tendências educativas (VILARONGA, 2010, p. 142-143).

Sant'Anna (2010, p. 155) lembra que a audiodescrição é uma necessidade básica aos Deficientes Visuais, enquanto um recurso de acessibilidade, mas que, infelizmente, é privilégio de poucos, uma vez que, “somente nos grandes centros é possível encontrar eventos audiodescritos, bem como, ainda é irrisória a quantidade de produtos disponíveis no mercado nacional com este recurso”.

Tanto Motta (2010) como Jesus e Leonel (2016), destacam que a audiodescrição como prática pedagógica requer o conhecimento do recurso, e que os docentes sejam agentes multiplicadores dessa prática. Além disso, é fundamental que saibam seus princípios conforme proposto pelo Nota Técnica n. 21/2012/MEC/SECADI/DPEE (BRASIL, 2012), que trata dos requisitos necessários à descrição de imagens.

3. METODOLOGIA

Este artigo caracteriza-se como pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva. Segundo Gil (2002), compreende as possibilidades de obter novos conhecimentos e reflexões sobre um assunto e ou temática específica no campo das realidades cotidianas e sociais. A pesquisa se dividiu em duas etapas:

3.1 Primeira Etapa

Como embasamento teórico, utilizou-se de pesquisa bibliográfica, no intuito de compreender a temática e poder analisá-la criticamente com as demandas sociais e educacionais aqui destacadas. Compondo o escopo de pesquisa bibliográfica, segundo Gerhard e Silveira (2009), realizamos o levantamento de obras já analisadas e publicadas, em meios eletrônicos.

Com os dados qualificados e munidos de informações pertinentes para analisar nosso tema, os resultados foram analisados com auxílio de tabela, elaborada após a busca na plataforma Periódicos Capes, acesso Cafe, utilizando o protocolo de pesquisa a seguir: a) descritores: inclusão escolar; tecnologia assistiva; audiodescrição; operador booleano AND da seguinte forma: inclusão escolar e tecnologia assistiva; inclusão escolar e audiodescrição; tecnologia assistiva e áudio descrição; e inclusão escolar, tecnologia assistiva e áudio descrição. Como critérios de inclusão e exclusão propostos e utilizados: tipo de material – todos os itens, dissertações, livros, periódicos, conjunto de dados da pesquisa; Idioma: qualquer idioma, português; recorte temporal entre 2020 e 2022.

O material da pesquisa serviu de norte para compor nosso referencial teórico e uma pesquisa quantitativa, quando esses dados foram analisados para reflexão de quantos trabalhos acadêmicos/científicos foram produzidos nesse recorte de tempo.

3.2 Segunda Etapa

Após a realização da pesquisa bibliográfica, foi produzido um material adaptado, utilizando-se da audiodescrição para atender as necessidades/demandas do público-alvo com relação a utilização leitura de livros e histórias infantil disponibilizadas na educação regular.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

A Educação Inclusiva reconhecida como direito fundamental durante e transversal ao longo da vida escolar, comumente se configura em acesso e permanência. Conquanto, possíveis barreiras que impedem o desenvolvimento de todos os alunos com ou sem deficiência, sejam estas qual for, devem ser rompidas. Com vistas, em promover uma educação digna, este estudo privilegiou analisar as pesquisas recentes realizadas no âmbito nacional, a fim de discutir a importância e o uso da audiodescrição como um recurso de tecnologia assistiva viável no ensino público para a inclusão de alunos com deficiência visual.

A Tabela 1, abaixo, evidencia uma lacuna nas pesquisas e trabalhos quando o item pesquisado, considerando a busca através das palavras chaves “inclusão

escolar, tecnologia assistiva e audiodescrição”, concomitantemente, considerando os demais critérios de inclusão e exclusão estabelecidos na metodologia.

Tabela 1: Publicações encontradas

Palavras chaves Repositório Capes	Tipo de material: todos os itens, qualquer Idioma, Ano 2020/2022	Tipo de material: todos os itens, Idioma Português Ano 2020/2022
Inclusão escolar	1267	466
Tecnologia assistiva	300	105
Audiodescrição	74	20
Inclusão escolar e tecnologia assistiva	35	20
Inclusão escolar e audiodescrição	13	4
Tecnologia assistiva e audiodescrição	5	3
Inclusão escolar, tecnologia assistiva e audiodescrição	2	2

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Quando analisados e refletidos sobre esses números, notório que falta pesquisa direcionada para atender o público-alvo que necessita de recursos para participar em sua plenitude das atividades escolares. Os alunos com baixa visão e cegueira possuem os mesmos direitos de aprendizagem que qualquer outro estudante. Conquanto, não exista materiais acessíveis nas escolas públicas, os profissionais da educação especial, tem obrigação de tornar-se um investigador de novas formas para propiciar um desenvolvimento em equidade para seus discentes.

Os números da pesquisa demonstram a escassez de produções direcionadas para o público-alvo deficiente visual, desconsiderando sua inclusão numa educação que vislumbre aprendizado significativo, pois embora exista teatro, cinemas ou livros adaptados com áudio descrição, estes ainda não chegaram ao acesso de milhões de pessoas com deficiência visual.

Os dois materiais encontrados na etapa final de pesquisa e triagem dos trabalhos, estão descritos na tabela 2 abaixo:

Tabela 2 - Artigos selecionados após etapa de pesquisa

Autor	Título	Local/Referência	Ano	Tipo de Trabalho
SANTOS, P.V.; BRANDÃO, G.C.A.	Tecnologias Assistivas no Ensino de Física para Alunos com Deficiência Visual: um estudo de caso baseado na audiodescrição	Ciência & Educação, Bauru, v. 26, e20046.	2020	Artigo
MENEZES, A. L.; ALVES, C. B.	Audiodescrição como ferramenta do Desenho Universal para a Aprendizagem: inclusão de crianças com deficiência visual na Educação Infantil	Revista Educação Especial, v. 34, e51, p. 1–20.	2021	Artigo

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Menezes e Alves (2021, p. 01) lembram a utilização da audiodescrição em espaços educativos “tem se mostrado de fundamental importância no processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência visual”, e a apresentam não só como uma tecnologia assistiva, mas como uma ferramenta do DUA - Desenho Universal da Aprendizagem, e apontam que a mesma traz benefícios ao desenvolvimento de toda a turma, e não só do aluno com deficiência. Santos e Brandão (2020, p. 15) analisaram o uso da audiodescrição como tecnologia assistiva incorporada ao processo ensino-aprendizagem de física, e verificaram que ainda persistia no ensino, uma barreira comunicacional que impede o desenvolvimento da aprendizagem do estudante com deficiência visual. Após a incorporação da audiodescrição ao contexto educacional, concluíram que a mesma “proporcionou ao aluno uma maior autonomia e acentuada melhora em seu rendimento acadêmico, favorecendo condições para o exercício de sua cidadania plena”.

A segunda fase de nossa pesquisa foi a produção de material adaptado com audiodescrição, proporcionando oportunidades de aprendizagem e acessibilidade de pessoas com deficiência visual no ensino fundamental da educação básica.

Motta (2011, s.p.) versa sobre a importância da audiodescrição para elaboração de imagens mentais para as pessoas com deficiência visual, pois com este recurso torna acessível a visualização de todos os elementos que compõem a história.

As ilustrações são impregnadas de significados e traduzi-las em palavras completa o próprio texto, traz mais cores e encantamento para a história. [...] Ouvir histórias e poder transportar-se para o reino do faz de conta, encontrar-se com os personagens, entrar nos cenários onde as histórias se passam, perceber detalhes, encantar-se pelo colorido das páginas dos livros, com as feições delicadas ou grosseiras dos personagens, saber como estão vestidos e poder trazê-los para o cotidiano, tudo isso pode e deve ser possível e não somente para as pessoas que enxergam. (MOTTA, 2011, s.p.).

Com o propósito de promover ao público-alvo as possibilidades de participar em plenitude de contação de histórias, foi que adaptamos essa história “A descoberta do Adriel “. Conforme a autora aborda no supracitado, a importância de trazer sentido, vida e encantamento nos leitores, fazendo assim que, participem e agucem sua imaginação e criatividade. Sendo assim, foram seguidos os princípios propostos na Nota Técnica n. 21 (BRASIL, 2012) para construção da audiodescrição, conforme exposto a seguir:

De acordo com a Nota Técnica n. 21 (BRASIL, 2012), a descrição de imagens deve contemplar, entre outros requisitos: iniciar a descrição identificando o objeto a ser descrito; localizá-lo; apresentar as informações de forma sequencial. Na Figura 1, apresenta-se uma imagem, presente em um livro didático adotado na EaD, cujo conteúdo é explicado apenas com as informações contidas na imagem, impedindo ao aluno com deficiência visual fazer qualquer assimilação do conteúdo, sem a descrição da imagem. A descrição apresentada está de acordo com as orientações da Norma Técnica n. 21 (BRASIL, 2012) (JESUS; LEONEL, 2016, p. 5).

Seguindo a proposta da Norma apresentada e os princípios de Bersch (2017) e Jesus e Leonel (2016), além das descrições dos conteúdos imagéticos, ou seja, das imagens em si, o material precisa ter uma versão em áudio com a audiodescrição de todas as imagens apresentadas e que tenham conteúdo relevante ao aprendizado do aluno, inclusive do conteúdo educativo do material, seja ele didático ou não, como o caso, de uma história ilustrada.

Sendo assim, o material adaptado com audiodescrição apresentado, traz descrições específicas e contextualizadas para incluir o aluno nas atividades educativas de leitura e interpretação de texto, para compor um todo nas ressignificações.

O primeiro item a ser considerado, segundo Bersch (2017) e que foi aplicado é:

1. “O recurso está sendo utilizado por um aluno que enfrenta alguma barreira em função de sua deficiência e este recurso/estratégia o auxilia na superação desta barreira?”

A adaptação realizada no livro “A descoberta do Adriel”, traz possibilidades viáveis para um entendimento do que não está escrito, para o que vai além, trazendo informações das imagens ilustradas em palavras. Como pode ser observado na imagem a seguir:

Figura 1: Página do livro com audiodescrição transcrita para exemplificação



Página 09:

Página azul com fundo azul, desenho e escrita. Abaixo da página, menino negro, com cabelos escuros, curto e encaracolado, está no centro da página, sentado no chão cinza, de pernas cruzadas, segurando um celular com as duas mãos ao centro, com expressão triste e abatida. Ao fundo, a parede azul clara, com sombras azuis escuras de monstros fantasmagóricos, com braços abertos para cima do menino, e bocas abertas com dentes enormes, com expressão brava/furiosa.

Acima da página, do lado esquerdo, trecho da história, em letras maiúsculas, relacionado à imagem:

“PESSOAS MALVADAS FICARAM IRRITADAS COMIGO POR CAUSA DA COR DA MINHA PELE. ELAS DIZIAM QUE GENTE COMO EU NÃO SABE LER. COMO PODE?”

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Em uma atividade de leitura e interpretação, se pedido ao aluno para opinar de como o menino reagiu aos comentários maldosos, sem dúvidas o aluno com deficiência visual não teria aparato suficiente para inferir, visto que, as imagens completam as falas nos livros ilustrados.

O segundo item a ser considerado foi:

2. “O recurso está apoiando o aluno na realização de uma tarefa proporcionando a ele a participação autônoma no desafio educacional, visando sempre chegar ao objetivo educacional proposto?”

A imagem acima com áudio descrição responde positivamente a esse questionamento, haja vista, que produz entendimentos sobre o livro, fazendo com o que pessoas com deficiência visual, tenham autonomia e participem ativamente das atividades propostas, dando opiniões e respondendo a perguntas.

O terceiro item observado foi:

3. “Sem este recurso o aluno estaria em desvantagem ou excluído de participar?”

O livro adaptado com audiodescrição promove uma inserção daqueles que possuem deficiência visual, e notoriamente, esse público-alvo estaria em desvantagem em relação aos demais e excluído de participar em sua totalidade, o que para muitos docentes não se trataria de exclusão, pois em muitas realidades acontece uma inclusão excludente.

Igualmente, a urgência de romper com quaisquer barreiras que não vislumbre um acesso digno ao ambiente escolar a todas as crianças, respeitando-lhes suas singularidades. Nesse cerne, é notória a resistência de professores na utilização de tecnologias assistivas, seja por ser algo “novo” ou pelo fator “mudança”, encarando essas características como

urgente à quebra de barreiras atitudinais e principalmente o incentivo de formação inicial e continuada que possa motivar e capacitar o profissional da educação a trabalhar com a educação especial e inclusiva. (SANTOS, MIRANDA, ROCHA, 2022, p. 823)

Indubitavelmente que, a barreira atitudinal configura um entrave para que a inclusão escolar aconteça. Juntamente a esta, a realidade de carência tanto das famílias quanto das instituições-de promover com recursos de acessibilidade-, contribuem diretamente para mantê-los à margem de uma vida plena e autônoma nas suas relações em sociedade com seus pares.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conformidade com as orientações da nota técnica específica, e de autores como Motta (2010). Jesus e Leonel (2016), Bersh (2017), pode-se dizer que a aplicabilidade da audiodescrição como prática pedagógica é um recurso que pode promover a acessibilidade e por conseguinte, inclusão do aluno com deficiência visual no contexto educacional da contação de histórias.

Todavia, destaca-se que a formação docente é tão importante quanto a audiodescrição em si. É necessário a inclusão da temática na formação dos docentes, tanto nos cursos de licenciaturas - formação inicial, quanto nas formações complementares e continuada - cursos de pós-graduação, capacitações e atualizações, para constituição de um conhecimento real universalização das práticas e ferramentas inclusivas e de tecnologia assistiva.

A Audiodescrição deve ser utilizada como principal ferramenta que poderá contribuir para desenvolvimento pedagógico e conseqüentemente contribui para a real construção do conhecimento. Além disso, ela traz benefícios ao desenvolvimento de toda a turma, e não só do aluno com deficiência, proporcionando maior autonomia ao aluno e favorecendo condições para o exercício de sua cidadania plena, assim como eliminando barreiras relacionadas à efetivação da inclusão e da educação de qualidade.

Esse estudo, agregados a outros, tem o intuito de abrir o leque de ações reais pensadas nos direitos dos deficientes visuais, trazendo uma contribuição pedagógica e social, ao destacar a importância da audiodescrição, e seu uso como ferramenta eficiente no processo educacional. Sabe-se que ainda é preciso que esse conhecimento chegue ao chão da escola para que realmente atenda as necessidades do público-alvo da educação especial, a fim de proporcionar uma real transformação no processo educacional e inclusivo da educação brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERSCH, R. Tecnologia Assistiva. 2017. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 08 jul. 2022.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa Do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: Jul. 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. 19 p. (Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008).

BRASIL. **Norma técnica ° 21/2012**, de 10 de abril de 2012. Orientações para descrição de imagem na geração de material digital acessível – Mecdaisy. Brasília: MEC/SECADI/DPEE, 2012. Disponível em: Acesso em: 03 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146/2015, de 06 de julho de 2015**. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 7 jul. 2015. P. 2. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 14 jul. 2021.

CARVALHO, F.C.A. **A Inclusão do aluno com Deficiência Visual no Ensino Regular e o uso das Ferramentas Pedagógicas na Aprendizagem**. 2011. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão) - Universidade de Brasília – UnB, Brasília/DF, 2011.

DUARTE, M. A descoberta do Adriel. Leia para uma criança - Itaú. Disponível em: <https://www.euleioparaumacrianca.com.br/historias/a-descoberta-do-adriel/> Acesso em out 2022.

FARIA, A.V. **Educação especial inclusiva: uso de recursos educacionais digitais nas salas multifuncionais**. 2019. 200 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras/MG, 2019.

FERREIRA, E. L. (Org.). **Educação física inclusiva no Brasil**. Juiz de Fora: NGIME/ UFJF, 2013. v. 5, 122 p.

GATTI, B. A. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses**. Educar em Revista, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

GERHARDT, T.E; SILVEIRA, D.T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

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

GIROTO, C. R. M.; BERBERIAN, A. P.; SANTANA, A. P. O. Salud, educación y educación especial: principios y paradigmas guías de las prácticas en salud en el contexto educativo inclusivo. In: GIROTO, C. R. M. et al. (Org.). **Servicios de apoyo en educación especial: una mirada desde diferentes realidades.** Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares, 2014. p. 115-138.

GIROTO, C. R.; SABELLA, N. M. M.; LIMA, J. M. R. **Representações do professor generalista acerca do papel do professor especialista: análise da produção científica em educação especial no período de 2008 a 2015.** Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 32, p. 1-20, 2019.

IBGE. PNS 2019: país tem 17,3 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência. Agência IBGE notícias. Out 2021. Disponível em: <https://agencia-denoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-denoticias/releases/31445-pns-2019-pais-tem-17-3-milhoes-de-pessoas-com-algum-tipode-deficiencia> acesso em: Nov 2022.

JESUS, S.C.; LEONEL, W.H.S. **Tecnologias Assistivas: Possibilidades da Audiodescrição como recurso de Acessibilidade da Pessoa com Deficiência Visual à Educação a Distância.** Anais... Congresso de Educação A Distância ABED - Associação Brasileira de Educação a distância. Maringá/PR, Maio/2016.

LYKOUROPOULOS, C. B. **Inclusão Escolar de Alunos com Deficiência: um estudo das propostas e ações políticas e sua apropriação por escolas da rede municipal de ensino de Maceió – AL.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC/ SP, São Paulo, 2007.

MANTOAN, M, T, E. **Inclusão: Escolar o que é? Por quê? Como fazer?** Disponível em: <https://www.google.com/search?q=maria+teresa+egler+mantoan+inclus%C3%A3o+escolr&oq=maria+teresa+egler+&aqs=chrome.2.69i57j46j0l2.12015j0j4&client=msandriod-lgervo3&sourceid=chrome-mobile&ie=UTF-8>. Acesso em jul. de 2021.

MOTTA, L.M.V.M. **A Audiodescrição na escola: abrindo caminhos para leitura de mundo.** Disponível em: <http://www.vercompalavras.com.br/artigos>. Acesso em out. 2022.

MOTTA, L.M.V.M. **Audiodescrição na contação de histórias.** 2011. Disponível em: <http://vercompalavras.com.br/blog/audiodescricao-na-contacaode-historias/>. Acesso em out. 2022.

MOTTA, L.M.V.M. **Audiodescrição – recurso de acessibilidade para a inclusão cultural das pessoas com deficiência visual.** Disponível em: <http://www.vercompalavras.com.br/artigos>. Acesso em out. 2022.

MOTTA, L.M.V.M. e ROMEU FILHO, P. (orgs). **Audiodescrição: transformando imagens em palavras.** Secretaria de Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.vercompalavras.com.br/?cont=livro>. Acesso em nov. 2022.

SANTOS, M.A.; MIRANDA, V.; ROCHA, R.S. Tecnologia assistiva no processo de ensino e aprendizagem: comunicação alternativa na educação infantil para crianças com paralisia cerebral. **Revista Interinstitucional de Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V.8, N.3-pág. 813-825 set-dez de 2022. Dossiê: Educação Especial numa perspectiva inclusiva, acessibilidade e inovação tecnológica. DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2022.69142>.

SANT'ANNA, Laércio. A Importância da audiodescrição na comunicação das pessoas com deficiência. In: MOTTA, Livia Maria Villela de Mello; FILHO, Paulo Romeu (Orgs.). **Audiodescrição: transformando imagens em palavras**. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010. p. 151-158.

SILVA NETO, A. O. *et al.* Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 81-92, jan./mar. 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994. 17 p.

UNESCO. **Declaração mundial sobre Educação Para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtiem: UNESCO, 1998. 9 p.

VILARONGA, I. Olhares cegos: a audiodescrição e a formação de pessoas com deficiência visual. . In: MOTTA, Livia Maria Villela de Mello, FILHO, Paulo Romeu (Orgs.). **Audiodescrição: transformando imagens em palavras**. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010.p.159-166.

MENEZES, A. L.; ALVES, C. B. Audiodescrição como ferramenta do Desenho Universal para a Aprendizagem: inclusão de crianças com deficiência visual na Educação Infantil. *Revista Educação Especial*, V. 34, e51, P. 1–20, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X66118>.

SANTOS, P.V.; BRANDÃO, G.C.A. Tecnologias Assistivas no Ensino de Física para Alunos com Deficiência Visual: um estudo de caso baseado na audiodescrição. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 26, e20046, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320200046>.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM CAMINHO PARA DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO

Catiane Kolling Kother¹

1. INTRODUÇÃO

Conceber a educação inclusiva em todos os segmentos educacionais, parece ser tida como uma utopia para todos os envolvidos. As mudanças que vêm ocorrendo neste sentido trazem para o debate uma perspectiva de mudança social, na qual se faz necessária a reflexão acerca da inclusão, dos seus princípios e valores. E por que, por mais que falamos tanto em inclusão na educação, há cada vez mais a necessidade de se discutir acerca dela? E qual o papel da escola neste contexto?

Esses debates emergem desde o início do século, devido às bases que nossa sociedade foi se constituindo. Nos diferentes períodos históricos, segundo Freitas (2006), já havia evidências e práticas segregadoras, tanto nos ambientes sociais quanto nos escolares, nos quais não cabiam as diferenças ou o diferente. Com isso, a sociedade e o sistema educativo foram organizando-se com bases na hegemonia e o sujeito que não se enquadrava no perfil exigido, era excluído ou segregado, ou seja, não era aceito nas diversas organizações sociais e nem nas escolas.

Para esclarecer estes modos como a sociedade vislumbra o diferente, Skliar (2006) menciona que estes processos foram construídos, inventados pela própria sociedade, e que são reflexos de um largo processo baseado em atitudes racistas, em que havia a categorização e a separação das pessoas que possuíam traços ou marcas nas suas identidades, que destoavam do conjunto de diferenças humanas considerado normal.

Diferenças essas que sempre existiram e que compõem nossa identidade, de forma que as lutas sociais tiveram grande importância para que pudéssemos expor esse assunto em períodos que não eram abordados. Portanto, as discussões sobre incluir estão diretamente vinculadas ao de excluir. A sociedade atual, muitas vezes, ainda não parece estar organizada para a aceitar a diferença do outro, surgindo a necessidade de pensarmos uma reorganização social em que não haja a exclusão e sim o respeito, a tolerância e aceitação.

1 Graduada em Pedagogia, pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Mestranda em Ciências da Educação, especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas, pela Universidade do Minho (Portugal). Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis. Email: catiksl@hotmail.com.

Com o propósito de olharmos o outro para além do que perspectivamos, de maneira respeitosa, sem a pretensão de normalização, surgem as lutas e os movimentos sociais, com a intenção de que ocorra cada vez menos a exclusão social, decorrente de qualquer diferença humana. Sarmiento (2003, p.74) atribui o conceito da exclusão social como “privação de acesso a direitos sociais, nos domínios econômico, social, cultural e participação cívica” e para a inclusão social “o sentido expresso de usufruto, em condições de igualdade, de direitos sociais em todas as suas dimensões e campos de incidência.”

Neste processo de mudança social, a educação inclusiva surge no sentido de compreender que as diferenças são naturais do ser humano, que todos podem e devem ser incluídos na educação, sem qualquer discriminação ou exclusão, respeitando as diferentes formas de aprender e garantindo uma educação de qualidade para todos. Conforme refere Rodrigues (2002, p.3):

Na escola é este o nosso combate quotidiano: fazer com que a nossa origem social, a etnia, a deficiência, o estatuto socioeconômico, o gênero, a religião etc. não originem diferentes acessos a uma educação de qualidade. E, por este motivo, dizemos que a inclusão (na acepção de pertença e usufruto a ambientes de participação e aprendizagens comuns e de qualidade) é uma condição fundamental de um sistema educativo que se deseja justo e humano.

Justiça que vem sendo conquistada através de movimentos sociais, especialmente dos deficientes e seus familiares, desde a década de 60. Portanto, a educação inclusiva tem sua raiz histórica na educação especial, mas neste momento é de fundamental importância a ampliação desse conceito, baseado nos princípios e valores que emerge a inclusão.

Não obstante a toda a relação existente da educação especial com a educação inclusiva, torna-se importante ponderar que este conceito também é muito usado quando se refere a desigualdades sociais que existem nas organizações escolares. E mais uma vez, ressaltamos a importância de revermos o que seria uma educação que inclui. Freitas (2019, p.14) nos diz que:

A educação inclusiva, no entanto, não se restringe só às questões da deficiência porque reconhece, no mesmo universo de direitos a serem consolidados, as questões étnicas- raciais, de gênero e de classe, que permanentemente confirmam que as assimetrias sociais devem ser analisadas também com a força epistemológica das categorias desigualdade, diferença e diversidade.

Logo, surgem tensões quanto ao conceito de inclusão escolar, uma vez que os organismos internacionais levantam a bandeira acerca da inclusão como uma forma de combater as desigualdades sociais e “aliviar a pobreza” (Libâneo, 2016, p.40). E na perspectiva da educação especial a mudança é decorrente do

processo de inclusão, e não apenas integração das crianças com deficiência no sistema regular de ensino.

Contudo, na abordagem desta escrita, o conceito de inclusão será no sentido de “relacioná-lo com a resposta à diversidade inerente a todos os alunos e ainda à participação em ambientes diversos e heterogêneos de aprendizagem de cultura e comunitários, e a escola como uma instância importante para esse pressuposto” (Rodrigues, 2014, p.11). Portanto, a inclusão escolar será direcionada para a democratização do acesso de todas as crianças e jovens, no sentido da garantia de um ambiente digno e acolhedor, que proporcione uma educação de qualidade para todos. Enfatizando os processos de democratização da educação e como essas trajetórias interferiram na elaboração das políticas públicas no Brasil, também influenciadas pelos marcos internacionais.

2. PROCESSOS DE DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

O conceito de democratização da educação, segundo Grácio (1986), é garantir o direito à educação para todos, democratizando tudo que envolve a escola, desde os valores, os conteúdos, seu funcionamento e governo, os interesses sociais e culturais, a relação entre o sistema educativo e a política.

A partir deste conceito, concerne reflexões sobre como esses processos vêm se construindo ao longo das últimas décadas. No Brasil, passamos por períodos árduos, nos processos políticos, até conquistarmos a “democracia política”, a partir da declaração da Constituições de 1988. Entretanto, a democratização da educação foi acontecendo, antes mesmo deste marco, o processo intensificou-se nas décadas de 70 e 80, com o fim da ditadura, marcado pelas lutas dos professores brasileiros em democratizar a educação, e a qualidade da educação pública, o que culminou na promulgação da Constituição (Zientarski e Pereira, 2012).

Sob esta perspectiva, torna-se fundamental pensar sobre a democratização do ensino, baseada em uma democracia com princípios de cidadania, tomando como parâmetro que esta é “essencialmente consciência de direitos, deveres e exercício de democracia [...], pois não há cidadania sem democracia”. (Gadotti, 2000, p.290). Isso envolve não só a democratização do ensino, mas discutir a educação a partir de princípios da democracia, em que participação é fundamental.

Porém, a democratização da educação aparece estritamente ligada ao acesso obrigatório à educação, que aconteceu em um momento histórico em que muitas crianças e jovens não tinham acesso a este bem comum, mesmo declarado desde a Convenção dos Direitos Humanos, de 1948. A democratização, seria a matrícula obrigatória de todas as crianças e jovens, excluídos até aquele momento, sejam por motivos físicos, sociais ou culturais. E que todos, sem

exceção teriam acesso e permanência a uma educação de qualidade.

No entanto, a consolidação e a expansão da educação para todos, através da democratização do ensino, até hoje não é garantia de educação de qualidade para todos, como pretendia a legislação. Infelizmente o que tem acontecido, segundo Valle e Ruschel (2009, p.180), é o contrário, mesmo com a democratização, ainda “persistem o baixo desempenho dos alunos, o abandono precoce, a exclusão de grandes contingentes populacionais, a segregação escolar no interior dos próprios sistemas de ensino.”

O modo como o ensino tornou-se obrigatório e alargado, também reverberou em outro advento na educação, a escola de massas, a qual na essência visava democratizar o ensino, uma vez que, trazia para dentro da escola crianças e jovens que antes não a frequentavam, tornando-a mais heterogênea (Formosinho, 1997). Entretanto, as mesmas políticas educacionais que asseguraram a “entrada” desse público, estipularam o que seria importante saber, e o que seria aceitável fazer dentro das escolas, o que não foi condizente com a heterogeneidade do público que veio adentrar nelas. Este processo gerou a massificação das escolas, as quais ensinavam a muitos, como se todos fossem iguais (Cortesão, 2012).

Da mesma forma, a escola de massas, disfarçada de democratização do ensino, também foi responsável por transformar as crianças e jovens em alunos (classificados, categorizados...), e a escola como impositora da sua verdade, através de suas normas, construindo a ideia de alunos “imaginado” (Nóvoa, 2001). É importa também ressaltar quais eram os princípios fundadores da democratização do ensino, quer seja no Brasil, ou em outros países que passaram também por esta implantação da escola obrigatória na sociedade (Nóvoa, 2001). Princípios baseados na igualdade de oportunidades e meritocracia, que vigoram até hoje na educação.

Em vista disso, Valle (2013), reforça que mesmo com ações de democratização e de inclusão, as desigualdades emergem na escola, no trabalho, nas hierarquias sociais, sem que consigamos desmontar esses mecanismos, e salienta:

a contradição entre o princípio da igualdade de todos os alunos e a necessidade de torná-los desiguais passa despercebida, pois tudo o que coloca em xeque a compatibilidade entre esses dois fatores é enviado para fora do santuário escolar. Enfim, essa contradição, que a configuração dos sistemas de ensino apresenta como antinomias intransponíveis (democratização/seleção, quantidade/ qualidade, público/privado), persiste apesar do esforço para superar as tensões entre exigências sociais opostas ou entre os fins propostos e os meios indispensáveis para realizá-los (Valle, 2013, p.667).

Estes mecanismos, que sustentam uma escola de massas, supõem que, para conquistar a igualdade na educação, os obstáculos ao progresso individual

desaparecem. Esses dualismos, seguem obscuros dentro de uma justiça educacional, baseada na democracia, os quais não atingem verdadeiramente seus sujeitos, ao contrário, seguem mantendo as diferenças, tornando esse processo inacabado e gerando cada vez mais a exclusão.

Juntamente a este processo, ainda outro desafio se colocava, à medida que a escolaridade se expandia, também aumentava o índice de abandono e insucesso escolar. Com isso, surgiram os questionamentos acerca da escola e o seu papel na sociedade. Bourdieu e Champagne (2001), traduzem esses fracassos, como um processo de exclusão, que antes acontecia na seleção da entrada dos alunos na escola, mas com a democratização, a exclusão começou a acontecer através das ações pedagógicas do interior das escolas. Segundo os autores:

A diversificação dos ramos de ensino, associada a procedimentos de orientação e seleção cada vez mais precoces, tende a instaurar práticas de exclusão brandas, ou melhor, insensíveis, no duplo sentido de contínuas, graduais e imperceptíveis, despercebidas, tanto por aqueles que as exercem como por aqueles que são suas vítimas. (Bourdieu e Champagne, 2001, p. 483).

Neste contexto histórico, as políticas públicas educacionais, orientadas a maior parte das vezes, por organismos internacionais, “produzem um impacto considerável nas concepções de escola, conhecimento escolar e na formulação de currículos” (Libâneo, 2016, p. 40). E neste quadro de internacionalização das políticas, a escola é incumbida a responsabilidade de iniciar esse processo de mudança, recebendo e implementando as legislações, assegurando que o processo aconteça no interior nas instituições escolares.

3. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS

A políticas acerca da educação inclusiva vêm no sentido de incluir todas as crianças, para além de apenas garantir a matrícula ao sistema de ensino, mas com a premissa de garantir uma educação de qualidade para todas, considerando cada uma sendo única e singular, sem qualquer distinção.

Perceber as relações que existem entre a estrutura de sociedade, as políticas públicas e as instituições escolares, nos informam que os processos de consciência e conhecimento necessitam expandir, para que se fortaleçam esses princípios, e se pense sobre a educação inclusiva real, não utópica, com políticas públicas que a assegurem no sentido de não haver mais a exclusão dentro dos diferentes segmentos sociais, especialmente o escolar.

As políticas públicas educacionais integram um grupo de políticas sociais de um país, e têm por objetivo assegurar os direitos a todos a uma educação de qualidade. Torna-se imprescindível considerar que a política educacional deve

assegurar o direito a todos os cidadãos à inserção na sociedade de forma digna e igual, o que implica a elaboração de textos que regem esses princípios, de uma sociedade mais justa e igualitária.

A elaboração de políticas públicas educacionais comunga com os movimentos sociais e, portanto, tornam-se a maneira mais justa de garantir que todos tenham os mesmos direitos. À vista disso, cabe pensarmos sobre os princípios que norteiam essas políticas públicas no campo da educação, nas quais a igualdade seja garantida e efetivada como um direito social de todos os cidadãos. Nesta esteira, Casa-Nova (2013) aponta que para termos uma igualdade real, importa pensarmos formas de concretizá-la, ter um efetivo acesso a ela, pensando formas de estimular as oportunidades de vida e a formulação legal dessa igualdade.

Diante de todos esses movimentos sociais e políticos, no sentido de tornar a inclusão efetiva e sem barreiras, os organismos internacionais têm se organizado e influenciado diretamente as políticas educacionais de muitos países, o que segundo Libâneo (2016), afetam diretamente os objetivos e funcionamentos de uma escola. O autor ressalta:

Estudos recentes indicam, por exemplo, que uma das orientações mais presentes nos documentos do Banco Mundial é a institucionalização de políticas de alívio da pobreza expressas numa concepção de escola como lugar de acolhimento e proteção social, em que um de seus ingredientes é a implementação de um currículo instrumental ou de resultados. Tais políticas trazem junto o desfiguramento da escola como lugar de formação cultural e científica e, em consequência, a desvalorização do conhecimento escolar significativo (Libâneo, 2016, p.40).

Ideia que comunga com Young (2007), quando em seu artigo “Para que servem as escolas?”, levanta a questão de que, o propósito específico de uma escola é promover o conhecimento, e que a negação desse conhecimento para uma criança que já é desfavorecida, também implica em exclusão dentro das escolas.

As lutas sociais e históricas em relação à aceitação da diversidade e das diferenças tiveram repercussões significativas na conquista dos direitos à educação para todos os indivíduos. Essas lutas foram impulsionadas pelos direitos humanos. Um marco importante nesse sentido foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU) de 1948, que, de acordo com Casa-Nova (2013), visava estabelecer o respeito pelos seres humanos e a humanização das sociedades, especialmente após um período pós-guerra. A necessidade de assegurar e proteger os direitos humanos foi reconhecida como um passo crucial nesse processo.

Os princípios da educação inclusiva, sob o olhar de garantir educação de qualidade, se fortalece após a Declaração Mundial de Educação para Todos das Nações Unidas (UNESCO, 1990), a qual proclamava:

Na busca de enfrentar esse desafio e construir projetos capazes de superar os processos históricos de exclusão, a Conferência Mundial de Educação para Todos, Jomtien/1990, chama a atenção dos países para os altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização, tendo como objetivo promover as transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola (Brasil, 2015, p. 8).

E em 1994, a Declaração de Salamanca e a Linha de Ação sobre as Necessidades Educativas Especiais, aprofunda a discussão, e declara que as escolas são meios eficazes para combater as atitudes discriminatórias, tendo como princípios:

que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidas ou marginalizados. (Brasil, 1997, p. 17).

No Artigo 26 da Declaração, já era anunciado “todos têm direito à educação”, conotando a educação como um direito humano e universal, mas ainda sem a percepção das diferenças de cada ser humano, e a aceitação delas, tanto que a deficiência, considerada a diferença mais visível, segundo Rodrigues (2001), permanecia separada do sistema de ensino regular, momento em que se vivia a segregação.

A trajetória brasileira foi condizente com a mundial, nas décadas de 60 e 70, quando a educação inclusiva ainda não era mencionada, mas havia as lutas pela aceitação das pessoas com deficiências, que neste período frequentavam instituições públicas e privadas, mas separadas do restante da sociedade. Nesse período, surgiram as políticas de integração no país, nas quais, segundo Ferreira (2006), deu-se através da ampliação do acesso dos deficientes nas escolas públicas regulares, mas com critérios que permitiam ou não a integração do aluno, questionando a sua educabilidade.

Contudo, algum princípio de educação mais inclusiva começa a surgir a partir da década de 80, quando houve a abertura dos processos democráticos no Brasil, através da Constituição Federal, de 1988.

Para aprofundarmos quais foram as reais modificações na legislação do Brasil relativas à educação inclusiva, tomamos como objeto de estudo a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

A educação, como direito constituído, emerge com a Constituição Federal do Brasil, de 1988, na qual ficou garantido o direito à educação a

todos os indivíduos, com princípios de “Igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola.” (artigo 205), assim como a garantia de padrão de qualidade de ensino no Brasil. Com esta conquista, tornou-se legítima as lutas sociais de grupos historicamente excluídos. Conforme Ferreira (2006, p.90), “naquele contexto de redemocratização, ganharam maior força e visibilidade as aspirações de grupos historicamente excluídos.”

A partir da Constituição Federal e orientados pelos organismos internacionais, na década de 90, houve no Brasil um conjunto de reformas estruturais, caracterizadas pelos discursos de Educação para Todos, de 1990 e na Declaração de Salamanca, 1994. Ferreira, destaca que neste período houve a “ampliação das referências à construção de uma escola inclusiva” (2006, p.91), contudo ainda voltada aos modos de atuação da educação especial.

Os princípios que fundamentam a LDBEN nº 9.394/96 apontam o caminho para uma educação em que haja a tolerância e o respeito, porém quando se trata de uma diferença, ainda aparece de forma separada na legislação, e sem salientar que possa haver outros tipos de diferenças que precisam ser superadas.

Após esses dois marcos legais fundamentais no Brasil, é lançada em 2007 a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual vem fundamentada também em documentos internacionais, mas com um novo olhar sobre as diferenças humanas, ultrapassando a ideia de que a deficiência é única que existe. Nesta normativa, a escola aparece como a responsável social de divulgar essa ampliação do conceito. O documento inicia esclarecendo sua proposta:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2007, p.1)

Neste documento o governo brasileiro reconhece as diferenças humanas e o papel da escola neste contexto de mudança social, reconhecendo que a instituição escolar ainda é responsável por reproduzir muitas desigualdades existentes, portanto, realça o papel da escola para iniciar mudanças estruturais.

Neste sentido, percebe-se ao longo das análises documentais que o conceito ou está vinculado ao atendimento especializado dos deficientes (superando políticas de integração) ou ao acesso à matrícula, como bandeira

da democratização do ensino. Este segundo ainda com o objetivo de superar a exclusão social causada pelas desigualdades econômicas do país.

A partir das políticas implementadas, percebe-se que a educação inclusiva no Brasil, e em muitos outros países, ainda é vista como uma forma realizar em crianças com deficiências ou desfavorecidas economicamente o contato geral com a educação, sem pensar em seus princípios mais amplos, com isso encontrando na realidade educacional o desafio de incluir e assegurar o ensino de qualidade, como pertença, a todas as crianças nas organizações escolares.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando o debate se debruça sobre como podemos pensar novas formas da escola se colocar no contexto atual, surgem muitas inquietações por parte de todos os atores envolvidos, e essas inquietações aumentam quando de fato os desafios permeiam os nossos atos dentro de uma organização escolar.

Conforme Fleuri (2003, p.16), essa reflexão vai além, para ultrapassar o comodismo, para ele, há de haver uma reflexão crítica acerca dos conceitos e teorias que envolvem a escola:

além de uma compreensão rígida, hierarquizante, disciplinar, normalizadora da diversidade cultural, emerge o campo híbrido, fluido, polissêmico, ao mesmo tempo trágico e promissor da diferença, que se constitui nos entrelugares e nos entreolhares das enunciações de diferentes sujeitos e identidades socioculturais.

É sobre debruçarmos a nossa docência em um novo paradigma educacional, refletindo em como agimos até este momento e a nossa formação. Essa mobilização sobre o novo, também envolve diálogo e troca, não só entre os docentes, mas sobre todos que compõem a comunidade educativa, se assim almejarmos, formar um espaço realmente democrático e participativo. É encarar a escola não mais como um tempo- espaço de transmissão de saber, mas um tempo- espaço de diálogos (César,2003).

Rever essa escola que, segundo Mantoan (2006, p .186), esta “pautada para atender esse aluno idealizado e por um projeto educacional elitista, meritocrático e homogeneizador”, é urgente, pois tem causado cada vez mais injustiças escolares, que prejudicam a trajetória de vida de muitas crianças e jovens.

Nesta perspectiva, repensar caminhos que podem impulsionar mudanças, apresentam-se como possibilidades de começos. Pensar a educação, como meio de incluir os sujeitos, respeitando as identidades, estabelece uma “ruptura de base em sua estrutura organizacional” (Mantoan, 2006, p. 188), e pode sim, gerar uma crise educacional, reverberando em mudanças. A autora ainda ressalta:

As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está cada mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para entender como aprendemos, e como percebemos o mundo e as nós mesmos. O modelo educacional já mostra sinais de esgotamento e, no vazio das ideias que acompanha a crise paradigmática, surge o momento oportuno para transformações (Mantoan, 2006, p. 189).

Nos caminhos que vêm sendo trilhados e de quais ainda podemos trilhar, a ampliação do termo educação inclusiva, surge como uma possibilidade de repensar o futuro da educação. Sendo que para incluir, é preciso conhecer, reconhecer, ouvir, perceber e seguir junto, em um entrelace de trocas e respeito pelas individualidades. Sem competição, sem seleção, sem exclusão. Não se pode mais aceitar que existe um aluno “imaginado”, que caiba na caixinha, e que nós somos os detentores do saber “correto”.

O ingresso de todas as crianças na escola, a garantia de qualidade, a pertença, precisam ser bandeiras para um novo olhar e para uma nova política sobre os sistemas educativos. Para Stoer e Cortesão (1999), é uma luta contra hegemônica, que reside em assumir uma postura de resistência aos processos homogeneizantes e de seleção, que estão diretamente articulados com uma educação monocultural, sendo imprescindível localizar com lucidez a origem dos problemas que a educação se confronta na prática.

Desse modo, cabe ponderar a educação inclusiva como um caminho para a reestruturação do sistema de ensino, não só uma ampliação de conceito, mas de combate à exclusão. Uma educação que inclui, e que não permita que qualquer diferença humana, seja fonte para não se ter o acesso à educação de qualidade, em um espaço de trocas e compartilhamentos em prol do desenvolvimento de todas as crianças e jovens.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre, e CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001, p.481-486.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20 out. 2023.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996.
- BRASIL. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- CASA-NOVA, Maria. José. Direitos Humanos: da sua possibilidade teórica à

sua (im)possibilidade prática numa era de naturalização das desigualdades. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 26, n. 2, p. 139–157, 2013. DOI: 10.21814/rpe.3249. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3249>. Acesso em: 30 nov. 2023.

CÉSAR, Margarida. A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In D. Rodrigues (Org.), **Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade**. Porto: Porto Editora, 2003, p. 116- 149.

CORTESÃO, Luiza. Professor: produtor e/ou tradutor de conhecimentos? Trabalhando no contexto do arco-íris sociocultural da sala de aula. **Educação e Realidade**, v.37, n. 3, p. 719-735, set. 2012.

FERREIRA, Julio Romero. Educação especial, inclusão e política educacional: IN: Rodrigues, D.(org.) **Inclusão e Educação: Doze Olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006, p. 58-113.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 16-35, maio 2003.

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006, p. 161-181.

FREITAS, Sandra Gabriela Ribeiro. **O contexto atual da Educação Inclusiva nas escolas: percepção dos professores**. Dissertação de 2019.

FORMOSINHO, João. **A complexidade da escola de massas e a especialização dos professores**. 1997.

GADOTTI, Moacir. Educação para e pela cidadania. In Rattner, H. (Org.). **Brasil no limiar do século XXI: alternativas para construção de uma sociedade sustentável**. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2000, p. 289- 308.

GRÁCIO, Rui. A educação dez anos depois. Que transformações, que rupturas, que continuidade? **Revista Crítica de Ciências Sociais**. n.18, 1986, p. 153-182.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de pesquisa Scielo**, n. 46, 2016, p. 38-62.

MANTOAN, Maria Teresa Églar, O direito de ser, sendo diferente, na escola. In D. Rodrigues (Org.). **Inclusão e Educação: Doze Olhares Sobre a Educação Inclusiva**. São Paulo: Sumus Editora, 2006, p. 183- 209.

NÓVOA, António. Tempos da escola no espaço Portugal – Brasil – Moçambique. 2001.

RODRIGUES, David. A educação e a diferença. In D. Rodrigues (Org.). **Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva**. Porto: Porto Editora, 2001, p. 14-34.

RODRIGUES, David. A inclusão como um direito emergente. **Livro de atas:**

I Congresso Internacional direitos humanos e escola inclusiva, construindo boas práticas. Algarve: Universidade do Algarve, 2014, p. 6-17.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O que cabe na mão... proposições para uma política integrada da infância. In D. Rodrigues (Org.), **Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade.** Porto: Porto Editora, 2003, p. 73-85.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In D. Rodrigues (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** 15- 34. São Paulo: Summus Editora, 2006, p.15-34.

UNICEF. **Declaração mundial sobre educação para todos,** 1990.

UNICEF. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais,** 1994. <https://.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade,** n. 28, 2007, p.1287-1302.

STOER, Stephen; CORTESÃO, Luiza. **Levantando a pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização.** Porto: Editora Afrontamento, 1999.

VALLE, Ione Ribeiro; RUSCHEL, Elizete. A meritocracia na política educacional brasileira (1930-2000). **Revista Portuguesa de Educação,** n. 22, 2009, p. 179-206.

VALLE, Ione Ribeiro. (In) Justiça escolar: estaria em xeque a concepção clássica de democratização da educação? **Educ. Pesqui.,** n. 39, 2013, p. 659-651. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000015>.

ZIENTARSKI, Clarice; PEREIRA, Sueli Menezes. Os caminhos para a democratização da educação no Brasil: qual o papel dos educadores neste processo? **Revista HISTEDBR On-Line,** n. 9, 2012, p. 154–166. <https://doi.org/10.20396/rho.v9i34.8639585>.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE JOVENS E ADULTOS: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DAS ESPECIFICIDADES DA EJA E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Gabriel Silveira Pereira¹
Cibele Fernandes da Costa²

1. INTRODUÇÃO

Ao refletirmos o contexto da Educação Especial na perspectiva inclusiva, precisamos ter em vista que o conjunto de políticas educacionais voltadas à inclusão no contexto escolar brasileiro tem ganhado notoriedade com o passar dos anos. Os Programas de Pós-graduação têm produzido estudos potentes em relação à temática, e as escolas e os professores, dia a dia, vêm sendo convidados a buscarem mais conhecimentos a respeito da área, já que o ingresso de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais específicas mostra-se em um processo crescente.

Neste contexto, o investimento em formação continuada de professores constitui-se um imperativo, assim como a qualificação em serviço desses profissionais precisa ser um ponto de consideração para as redes públicas e privadas de educação, dada a estruturação das carreiras docentes, as particularidades de suas ações que, por vezes, explicitam jornadas exaustivas de trabalho, e a própria aproximação dos estudos da educação especial inclusiva considerando as vivências produzidos nas escolas junto às suas comunidades.

Reconhece-se que a formação de professores e o fortalecimento das redes em relação à inclusão é um caminho necessário para a promoção do atendimento

1 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Especialista em Orientação Educacional pela Universidade Cândido Mendes (UCAM), Licenciado em Letras pelo Centro Universitário Cenecista de Osório (UNICNEC). Técnico Administrativo em Educação e Coordenador do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Osório. E-mail: gabriel.pereira@osorio.ifrs.edu.br.

2 Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Especialista em Educação Especial pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Licenciada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT). Professora de AEE (Atendimento Educacional Especializado) no Colégio Santa Teresinha (Rede Notre Dame) e Docente Orientadora do Programa Residência Pedagógica na FACCAT. E-mail: belef79@gmail.com.

qualificado dos educandos, e o trilhar desta trajetória precisa não somente se dar em acordo com a produção do conhecimento, mas também em vínculo direto com o conhecimento da cada realidade e os processos de desenvolvimento de cada criança, jovem e adulto estudante.

Reconhecer as individualidades dos estudantes é o convite que fazemos com este escrito, cuja intenção é destacar aspectos de observação no campo da educação especial no contexto escolar, olhando mais especificamente para a Educação de Jovens e Adultos e as dimensões inclusivas que se desenham no entrelace das especificidades desses importantes campos de atuação que são marcados, historicamente, por políticas descontínuas e, por vezes, pelo desenvolvimento de frágeis programas voltados à consolidação.

2. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Com a promulgação da Política Nacional de Educação Especial (PNEE), em 2008, o Brasil, que já era signatário da Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), passou a regulamentar e orientar a implementação da educação especial com vistas à inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular. Desde 2008, portanto, a inclusão escolar configurou-se em um imperativo governamental muito investigado e pesquisado.

Ainda, com a revisão da PNEE (Brasil, 2008), em 30 de setembro de 2020, foi promulgado o Decreto nº 10.502/2020 (Brasil, 2020), que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, a qual ampliou e fomentou a perspectiva com a previsão de princípios de suma relevância e de reflexo imediato no contexto abordado neste escrito, o **Aprendizado ao Longo da Vida e a Equidade**, dimensões indispensáveis quando no movimento de se pensar e desenvolver o campo da Educação de Jovens e Adultos e de considerar a educação, constituição que dá sentido à vida e à existência, no seu desenvolvimento integral ao longo de toda a vivência humana.

No que tange à política educacional equitativa, o inciso terceiro do Decreto nº 10.502/2020 (Brasil, 2020) destaca a concepção de que se trata de um:

[...] conjunto de medidas planejadas e implementadas com vistas a orientar as práticas necessárias e diferenciadas para que todos tenham oportunidades iguais e alcancem os seus melhores resultados, de modo a valorizar ao máximo cada potencialidade, e eliminar ou minimizar as barreiras que possam obstruir a participação plena e efetiva do estudante na sociedade.

Com relação à educação com aprendizado ao longo da vida, o inciso V do referido documento conceitua-a como:

[...] conjunto de medidas planejadas e implementadas para garantir oportunidades de desenvolvimento e aprendizado ao longo da existência do estudante, com a percepção de que a educação não acontece apenas no âmbito escolar, e de que o aprendizado pode ocorrer em outros momentos e contextos, formais ou informais, planejados ou casuais, em um processo ininterrupto.

Diante destas concepções, grifa-se que ambos os pressupostos relacionam-se à Educação de Jovens e Adultos no momento que asseguram que pessoas com deficiência com idade ampliada da idade escolar comumente vivenciada em relação à idade cronológica continuem sendo vistas como sujeitos com direito à aprendizagem, tendo constituídos e preservados espaços e estratégias voltados para as suas especificidades.

Faz-se fundante destacar que, quando de sua promulgação, o Decreto gerou movimentação e debate entre as entidades representativas das pessoas com deficiência em função de alguns aspectos emblemáticos como, por exemplo, a possibilidade de organização do atendimento escolar em classes especiais, prática que foi progressivamente colocada em desuso com a PNEE (Brasil, 2008). A necessidade de revisão destes pontos fez com que o Decreto ainda não entrasse em vigor até 2023, porém atualmente vem passando por tramitação importante no atual Governo.

3. AS ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A RELAÇÃO COM OS PROCESSOS INCLUSIVOS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), reconhecida como modalidade de ensino da Educação Básica apenas em 1996, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), constitui um contexto repleto de especificidades, que exige o fortalecimento de políticas e o desenvolvimento de ações pedagógicas em reconhecimento às particularidades dos estudantes que a compõem.

A docência na EJA, por sua vez, requer do educador a sensibilidade de perceber que a atuação nesta modalidade traz consigo uma expressiva responsabilidade, que não somente se materializa no desenvolvimento de uma atuação em estreita relação com o ensino dos conteúdos e na mobilização de metodologias compatíveis com essa prática, mas também na predisposição ao diálogo e para o processo de conhecer o estudante, olhando para a sua trajetória e contribuindo para o seu pertencimento no contexto escolar.

A partir dos estudos de Soares e Pedrosa (2013, p. 260), orientados pelas concepções freirianias de educação, fundamenta-se que:

[...] a dialogicidade está ancorada no tripé educador-educando-objeto do conhecimento. E, para que ela se efetive de fato, ou seja, haja a aproximação entre educador-educando-objeto do conhecimento, o principal instrumento é a pesquisa do universo vocabular, cultural, e das condições de vida dos educandos. Nesse contexto, o diálogo freiriano torna-se um referencial epistemológico de uma pedagogia que possibilita construir coletivamente uma educação que promova a humanização e a libertação. Além disso, o diálogo, na qualidade de uma categoria fundamental do pensamento freiriano, tem-se mostrado imprescindível para se pensar as práticas pedagógicas e o currículo, sobretudo no âmbito da EJA.

Nesta perspectiva, urge reiterar que a aproximação produzida entre educador e educando para que se desenvolvam os conhecimentos no âmbito dos componentes curriculares precede que se (re)conheçam as trajetórias daqueles que compõem a sala de aula, que estão retornando à escolarização depois de períodos afastados e/ou ingressando pela primeira vez neste novo espaço. Requer-se também que haja predisposição do educador à aprendizagem e abertura aos saberes que, por vezes, não são comumente valorizados e/ou sequer mobilizados no espaço escolar.

No movimento de conhecer e reconhecer, de retorno à escola ou de ingresso inicial na fase adulta, a diversidade se apresenta, e um amplo contexto de especificidades ali também se materializa, como se pode observar na síntese elaborada por Pereira (2020), considerando a estruturação do currículo desta modalidade:

Quadro 1 - A EJA e suas especificidades enquanto dimensões do currículo

É preciso que se considere:	A dimensão política da EJA e sua relação com a história
	A origem, a diversidade e a realidade dos sujeitos
	Os conhecimentos prévios e as experiências anteriores
	Os diferentes tempos de aprendizagens
	Planejamentos, metodologias e avaliações adequadas à EJA
É fundante que se tenha:	Preocupação com espaços físicos, a partir de estruturas que acolham a realidade dos sujeitos
	Propostas curriculares voltadas às necessidades, às exigências e aos interesses dos sujeitos, aproximadas das suas realidades
	Políticas de permanência que considerem a dimensão política da EJA
	Oferta de formação inicial e continuada aos educadores
	Utilização de recursos didáticos adequados aos estudantes e que os estimulem a aprender

Fonte: Pereira (2020), orientado pelos estudos de Sant'Anna (2009) e Soares (2011)

Diante dos diferentes percursos, conhecimentos, tempos, realidades e formas de se relacionar com a escola, o estudante da EJA carrega consigo uma bagagem diversa, a qual, ao ser acessada pelo educador, oportuniza aproximações de repercussões incontestáveis às dinâmicas de ensino e aprendizagem e ainda fomenta as estratégias de permanência e êxito pela criação de vínculos e pela qualificação de uma ação pedagógica que passa a ser mais personalizada no que tange à compreensão deste estudante, de seu percurso e das distintas relações que se desenham.

De acordo com Carbonell (2012, p. 40):

Estabelecer as devidas distinções entre como ensinar adultos e crianças é crucial para a EJA, porque acreditamos que, aplicando metodologias apropriadas, que respeitem e valorizem a experiência de vida do aluno adulto, que resgatem a importância de sua biografia, que afirmem sua identidade, asseguramos o acolhimento necessário à sua volta à escola.

Valendo-se da compreensão da autora, sublinha-se o quão importante se faz pensar no desenvolvimento de ações, estruturas e propostas que acolham o estudante da EJA e, neste sentido, compreende-se o acolhimento nas suas dimensões de sentir-se bem e seguro, mas também no que tange ao apoio para ali estar. Como exemplo, pode-se citar, na estruturação escolar, a previsão de espaços para mães estudantes amamentarem seus filhos com conforto, segurança e privacidade e/ou banheiros com trocadores para que os pais e as mães possam atender seus filhos com tranquilidade.

No que diz respeito à aprendizagem, considera-se pertinente evidenciar que as influências sofridas pelo processo de cerceamento da educação na infância e na juventude, em alguma medida, trazem impactos para o aprendizado na vida adulta. Destaca-se também que a ausência de relação com o espaço escolar em períodos anteriores pode, em alguma medida, também, ter mascarado dificuldades de aprendizagem, necessidades específicas e, até mesmo, transtornos e deficiências, que passam a ser observadas apenas quando do retorno à escolarização e às experiências em sala de aula.

Diz-se isso também com a intenção de pontuar que o público da educação especial acessa a Educação de Jovens e Adultos sem que, por muitas vezes, haja um registro anterior de necessidades e/ou um diagnóstico constituído, e a ação com esses estudantes vai requerer do docente não somente o reconhecimento das especificidades da EJA como também de uma atuação educacional individualizada como nos exige a Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Em reflexão, no entanto, quando observadas as especificidades da EJA com as dimensões da Educação Especial, é possível encontrar algumas aproximações no que tange aos processos de compreensão do fazer e

desenvolvimento da atuação docente e, inclusive, quando em se tratando do olhar para os públicos e para as políticas para esses voltadas, já que, conforme expõe Tassinari (2019, p. 38):

Nota-se que, tanto para as pessoas com deficiência como para os jovens e adultos em defasagem escolar, as discussões sobre o direito à educação, por muito tempo foram ignoradas ou minimizadas, desconsiderando-se o fato de tais grupos exercerem uma demanda real do campo da Educação, reivindicando saberes e fazeres específicos às suas peculiaridades.

Vê-se que os desafios da EJA e da Educação Especial ainda são muitos, e que as exigências à ação docente também se mostram expressivas e objeto de compromisso dos educadores, conceito esse que também pode ser mobilizado de compreensões de base freiriana, sendo que “o compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas “águas” os homens verdadeiramente comprometidos ficam “molhados”, ensopados” (Freire, 2018, p. 22).

Convém destacar também que:

O movimento em favor da educação inclusiva prescreve, entre outras práticas, uma ampla reformulação do contexto escolar, mudanças consistentes no interior da escola, reflexões acerca de sua estrutura e funcionamento, metodologias, recursos e práticas pedagógicas, objetivando atender à diversidade de alunos que nela estão. (Tassinari, 2019, p. 35)

Assim, mostra-se fundante o investimento em formação continuada e no desenvolvimento de culturas escolares inclusivas que (re)conheçam a potência do esforço conjunto de toda a comunidade escolar atuando em sintonia, buscando contribuir com a qualificação dos atendimentos e na permanência exitosa de cada educando. Exige-se, portanto, um movimento dialógico, coletivo, disposto e comprometido a pensar a educação a partir de uma dimensão humanizada, afetiva e compreensiva.

Não se pode perder de vista também a importância de que se possibilite a existência de profissionais de apoio para a acessibilidade e o desenvolvimento dos estudantes que assim requererem. A EJA, enquanto uma modalidade de ensino da Educação Básica, exige e reitera que, no compromisso pelo direito à educação, se possa proporcionar profissionais de apoio aos estudantes que tiverem a necessidade, assim como o Atendimento Educacional Especializado àqueles que se constituírem público da Educação Especial, haja vista que, conforme apresenta Nogueira (2020, p. 25), “além de repensar a prática pedagógica na sala de aula, é preciso garantir o acesso ao atendimento educacional especializado, fundamental para esse processo de inclusão”.

Em complemento, Tassinari (2019, p. 32) adiciona que:

O desafio do processo de inclusão pressupõe, dentre outros aspectos, conseguir oferecer a todos os alunos condições igualitárias em relação à aquisição do conhecimento. Assim, outorgar serviços a uma diversidade de alunos, aliado ao desenvolvimento de escolas inclusivas, implica articular uma política clara e forte de inclusão bem como a provisão financeira adequada, com esclarecimentos públicos eficazes a fim de combater o preconceito e criar atitudes positivas, tais como programa extensivo de orientação e treinamento profissional e provisão de serviços de apoio necessários. (Tassinari, 2019, p. 32)

Assim, o investimento em políticas públicas e o aporte financeiro adequado precisam materializar-se compromissos das redes públicas e privadas no desenvolvimento de uma educação efetivamente inclusiva, considerando as distintas necessidades de suportes inerentes aos públicos da educação especial e, no caso em questão, também as especificidades dos públicos da Educação de Jovens e Adultos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhece-se que a Educação de Jovens e Adultos apresenta contextos diversos de materialização com públicos também bastante distintos. As trajetórias que compõem uma sala de aula desta modalidade, ao mesmo tempo que podem se aproximar por alguns aspectos, distanciam-se extremamente em outros. Os motivos que levaram ao afastamento da escola e aqueles que o trazem de volta também podem ser plurais. Com isso, refletir a docência na modalidade e os compromissos deste fazer docente mostra-se fundamental.

Sublinha-se que, embora centremos este texto em movimentos da docência e no olhar para a educação inclusiva no contexto da EJA, as constituições que manifestamos aqui não são, de forma alguma, uma imposição ou uma exigência à ação docente, mas a apresentação de pontos de destaque a serem vistos, pensados e refletidos à luz das experiências profissionais e de vida de cada educador.

Tem-se o entendimento de que a atuação na EJA e na Educação Especial, por vezes, são vistas como de extrema dificuldade, como um desafio aos profissionais, e, nesse sentido, corrobora-se neste texto com a discussão ao mobilizar questões que, necessariamente, requerem um olhar sensível quando da docência em qualquer uma dessas modalidades. Assim, registra-se a importância do fortalecimento de iniciativas que proponham a formação continuada de professores, o investimento na estruturação e na qualificação escolar e, humanamente, que se orientem pelo diálogo, a cooperação e a coletividade.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.
- BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. MEC/SEESP. **Política Pública para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/ Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020. 124p.** Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/arquivos/2020/11/12/politica-nacional-de-educacao-especial-2020/@@download/file>. Acesso em: 28 dez. 2023.
- CARBONELL, Sonia. **Educação Estética na EJA: A beleza de ensinar e aprender com jovens e adultos**. São Paulo: Telos, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 39 Ed. Tradução Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- NOGUEIRA, M. F. **Educação Especial na EJA: análise do processo de construção da prática docente**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.
- PEREIRA, G. S.. **Concepções sobre o currículo integrado: a configuração da EJA no PROEJA**. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação), UERGS, Osório. 2020.
- SANT' ANNA, S. M. L. **Os sentidos nas perguntas dos professores da Educação de Jovens e Adultos**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- SOARES, L. J. G. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 303 – 322, ago. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982011000200014&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 12 dez. 2023.
- SOARES, L. J. G.; PEDROSO, A. P. F. Dialogicidade e a formação de educadores na EJA: as contribuições de Paulo Freire. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 15, n. 2, p. 250–263, 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1281>. Acesso em: 27 dez. 2023.
- TASSINARI, A. M. **Formação e prática pedagógica de professores da EJA junto a estudantes com deficiência intelectual**. 2019. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

OLHARES DE PROFESSORES BRASILEIROS SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR: PERCEPÇÕES, VIVÊNCIAS E SUGESTÕES

Carlos Roberto Silva de Araújo¹

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A inclusão escolar tem sido amplamente discutida nas últimas décadas como um paradigma educacional que busca garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas características individuais, diferenças ou necessidades específicas. Trata-se de um processo contínuo de aprimoramento do sistema educacional para se tornar apto a atender à diversidade humana.

Nesse contexto, o presente artigo objetiva analisar as práticas e percepções de professores brasileiros acerca da inclusão escolar. Buscou-se identificar os desafios enfrentados no cotidiano das salas de aula inclusivas, bem como estratégias adotadas pelos docentes para promover a inclusão. Foram também levantadas sugestões dos professores para o aprimoramento do processo de inclusão escolar.

Este estudo se justifica pela importância de dar voz aos professores, atores centrais na implementação da inclusão nas escolas. Apesar da existência de políticas e diretrizes sobre inclusão, frequentemente as condições reais encontradas pelos docentes ficam aquém do preconizado. Investigar as percepções e práticas dos professores pode revelar lacunas a serem preenchidas para que a inclusão se efetive na prática escolar.

2. METODOLOGIA

Metodologicamente, segundo Creswell (2010), foi utilizada uma abordagem de métodos mistos, com coleta e análise de dados qualitativos e quantitativos para examinar o fenômeno em um único estudo. Minayo (2016) enfatiza que nesta abordagem os conjuntos de dados qualitativos e quantitativos são

¹ Doutor em Ciências da Educação; Mestre em Educação; Psicólogo Educacional; Pedagogo; Neuropsicopedagogo; Psicopedagogo; Licenciado em História; Especialista em Ensino Lúdico; Supervisor Pedagógico e Orientador Educacional. Carllosaraujo@gmail.com.

considerados complementares porque as realidades que capturam influenciam-se mutuamente. É dinâmico e elimina todas as dicotomias. Dado o objetivo de compreender a inclusão escolar na perspectiva dos participantes da amostra, destacou-se o uso de uma abordagem qualitativa, descritiva e exploratória.

Também foram utilizadas revisão de material bibliográfico e análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2011). A amostra foi desenhada por conveniência e incluiu 153 professores, 28 homens e 125 mulheres com idades entre 21 e 63 anos, sendo 73% dos participantes com idades entre 31 e 50 anos. Destes, 82% lecionam em escolas públicas. O grupo abrange todos os níveis da educação básica, da educação infantil ao ensino médio, e é formado por 94 e 13 professores de 84 cidades brasileiras, principalmente dos estados de Minas Gerais e São Paulo, respectivamente.

3. A INCLUSÃO ESCOLAR

A inclusão escolar baseia-se na premissa de reorganização das escolas e classes especiais, com foco em uma mudança estrutural e cultural da instituição escolar, a fim de contemplar as especificidades de todos os discentes (BRASIL, 2007). A inclusão escolar transcende a perspectiva da educação especial, configurando-se como uma mudança paradigmática, na qual a escola deve adaptar-se à diversidade, não excluindo nenhum aprendiz (AINSCOW; FERREIRA, 2003). A escola inclusiva, portanto, deve acolher a todos, especialmente os mais vulnerabilizados e historicamente marginalizados (MANTOAN, 2003).

A inclusão escolar almeja o desenvolvimento integral dos sujeitos aprendizes, afirmando suas identidades e habilidades. O valor social da igualdade se faz presente no ensino inclusivo (STAINBACK; STAINBACK, 1999). A escola inclusiva é a escola para todos, independentemente de quaisquer diferenças.

Conceitualmente, a inclusão escolar é ampla e complexa, não se limitando à inclusão de discentes com deficiência, mas abrangendo todos os indivíduos no processo educativo (AMARAL *et al*, 2014). Portanto, na inclusão escolar o objetivo é não deixar ninguém de fora. Todos devem frequentar o ensino regular desde o começo da vida escolar. O ensino inclusivo refere-se à inserção irrestrita de todos os aprendizes nas salas de aula regulares, sem exceções (MANTOAN, 2003). Assim, “as escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades” (MANTOAN, 2003, p. 16).

As bases legais e éticas da inclusão escolar residem nos ideais dos direitos humanos e igualdade, defendendo o direito universal à educação. A inclusão escolar implica uma mudança de perspectiva educacional, visando o sucesso integral de todos os discentes.

“[...] a expressão ‘necessidades educativas especiais’ refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade e ou de suas dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e têm, portanto, necessidades educativas especiais em algum momento de sua escolarização” (BRASIL, 1997, p. 17-18).

A Declaração de Salamanca preconiza que as escolas comuns representam o meio mais eficiente de combater atitudes discriminatórias, corroborando os ideais inclusivistas (ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2016). Em suma, a proposta atual da inclusão escolar respeita todas as diferenças e inclui todos os sujeitos na vida social, dentro e fora da instituição escolar.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 A Inclusão Escolar praticada pelos professores

Ao realizar este trabalho, o objetivo principal foi compreender como se dá a inclusão educacional no cotidiano escolar. As categorias a seguir buscam revelar esta realidade.

4.1.1 *Adaptar para incluir*

Por se tratar de posturas pessoais de cada professor, não se aborda a adaptação em nível institucional ou mesmo em termos de acessibilidade, mas sim nas adaptações que os professores fazem diariamente na prática da sua profissão. Um total de 48% dos participantes, disse que adaptaria os seus métodos, conteúdos, planejamentos e avaliações, ou seja, fariam o que fosse necessário para permitir a inclusão. Em suas palavras,

Promovo atividades adaptadas com maior atenção aos alunos (Professor Wiber – Açucena - MG).

Esses alunos são avaliados por metodologias diferenciadas (Professora Poli – Ibirité - MG).

Proponho atividades específicas para o aluno e outras que envolvem toda a turma. Envolver os alunos no cuidado e no auxílio a criança incluída (Professora Professora – Rio de Janeiro - RJ).

Prático com atividades diversificadas onde todos possam estar juntos, um apoiando o outro sem denteição, atividades motivadoras e bem elaboradas (Professora Gracy – Fortaleza - CE).

Utilizo atividades diferenciadas quando necessário (Professora Profe. – Canoas - RS).

A LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), preconiza em seus artigos 26, 28 e 32 a possibilidade e recomendação de que os currículos sejam complementados por conteúdos diversificados, permitindo

uma flexibilização na organização curricular que atenda às especificidades de cada aluno. O artigo 59 reitera a necessidade de currículos, métodos, técnicas e recursos educativos específicos para atender às necessidades dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 1996).

O governo federal desde a década de 1980 tem defendido a necessidade de adaptação curricular para viabilizar a integração instrucional e social dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2007). Documentos mais recentes reafirmam a importância de flexibilizar a organização e funcionamento da escola por meio de adequações e adaptações curriculares que considerem as especificidades dos alunos (BRASIL, 2005; BRASIL, 2006). Entretanto, como alertam Garcia; Michels (2014), tais flexibilizações podem resultar em empobrecimento curricular e rebaixamento das expectativas quanto à aprendizagem desses alunos se forem pautadas apenas pelo “significado prático e instrumental dos conteúdos básicos”.

No que diz respeito à avaliação, a LDB determina que a verificação do rendimento escolar deve priorizar os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados ao longo do período sobre provas finais (BRASIL, 1996). De acordo com Saviani (2010); Vasconcellos (2003), a avaliação deve servir para acompanhar o processo de construção do conhecimento pelo aluno, identificando obstáculos e auxiliando-o a superá-los. Theodoro (2013) corrobora que a avaliação é um processo contínuo que busca informações sobre a qualidade da aprendizagem.

Na perspectiva da educação inclusiva, defende-se uma avaliação de caráter formativo, que considere os processos mais do que os resultados. Avaliações classificatórias baseadas em notas, provas e repetência devem ser substituídas por formas contínuas e qualitativas de avaliar a aprendizagem, com participação ativa dos alunos (BRASIL, 1996; CHRISTOFARI, 2012). Dessa forma, a avaliação deixa de excluir e passa a contribuir para adequar o ensino às necessidades de aprendizagem de todos os alunos.

A flexibilização curricular e de formas de avaliação são estratégias importantes para promover uma educação inclusiva que atenda adequadamente aos diferentes perfis e necessidades dos alunos. Entretanto, tais flexibilizações não podem significar diminuição das expectativas de aprendizagem, devendo buscar garantir o acesso equitativo ao conhecimento escolar.

Rodrigues (2006) lembra que os ajustes necessários, seja na avaliação, nos métodos ou nos conteúdos, não devem ser de responsabilidade exclusiva dos professores. e deve ser partilhado com outras partes interessadas dentro da escola. A construção de uma escola democrática, heterogênea e acessível a todos, numa perspectiva de inclusão, materializou a diversidade escolar. Como afirmaram

os próprios participantes, esta diversidade também deve ser acompanhada de processos avaliativos e metodológicos.

Provas e exercícios adaptados (Professora Danielle – Vespasiano - RJ).

Utilizo provas adaptadas com foco no concreto (Professora Wanessa – Estiva - MG).

Através de métodos avaliativos diferenciados (Professora Josie – Pedro Leopoldo - MG).

Acredita-se que adaptações desempenham um papel crucial e podem contribuir significativamente para o processo de inclusão escolar. No entanto, é fundamental que tais adaptações sejam cuidadosamente planejadas, com o objetivo principal de promover o aprendizado, e não apenas de facilitar a integração social no grupo. Além disso, é importante reconhecer o papel dos professores que se dedicam a priorizar o bem-estar dos alunos, mesmo enfrentando constantes desafios na prática profissional. Como destaca Rodrigues (2006), é essencial que essas adaptações, embora muitas vezes sejam implementadas de forma individualizada, devem ser concebidas como um esforço coletivo de toda a escola, como observado anteriormente por Rodrigues (2006). Portanto, a responsabilidade pelo sucesso do processo de inclusão escolar não deve recair unicamente sobre os ombros dos professores.

4. 1. 2 Afeto e respeito como bases para uma inclusão total

Segundo Mantoan (2003), uma inclusão plena exige a adaptação de toda a estrutura física e humana à premissa inclusiva. Sob essa premissa, alguns professores da amostra responderam que agem com base no amor, no respeito, na empatia, etc., quando praticam a inclusão escolar. A respeito dessa postura, algumas pessoas citam:

Tenta tratar a criança com o máximo de respeito, conhecer mais a fundo a sua necessidade, conversar com profissionais, ou através de pesquisas, buscar respostas objetivas, procurar entender a necessidade (Professora Maria – Sorocaba - SP).

Conscientizando os outros alunos a ter mais paciência com o colega, que todos somos diferentes e temos alguma característica que é considerado estranho para as outras pessoas, mas que somos lindos do jeito que somos (Professora Mavis – Manaus - AM).

Primeiro trabalhei a aceitação do aluno pela turma. Crianças seguem seu professor, se este acolhe com amor, eles fazem a mesma coisa (Professora Professora – Rio de Janeiro - RJ).

Tais dados reforçam uma postura baseada na solidariedade e mesmo amor à profissão, onde o papel do professor tem suma importância para o

aprendizado de seus alunos. Segundo Rogers (1978), para que ocorra uma aprendizagem verdadeira, é necessário o envolvimento real do aluno, em um clima de confiança mútua entre professor e aluno. É essa relação de confiança que impulsiona o aluno a buscar aprender aquilo que julga ser relevante para sua vida. Já Wallon (1995) defende uma formação integral do aluno, incluindo aspectos intelectuais, afetivos e sociais. Para ele, a afetividade e a intelectualidade se intercomunicam na aprendizagem. Basso (2002) aponta que Vygotsky; Piaget e Wallon concordam sobre a importância da afetividade no processo educativo. Portanto, a afetividade na sala de aula deve ser vista como uma ponte entre professores e alunos, que contribui para a aprendizagem e inclusão. Concorde-se com Souza (2011), que o afeto pode ser usado como mediador da aprendizagem, como mais uma ferramenta pedagógica, sem deixar de lado o aspecto racional do processo educativo. O cuidado afetivo complementa, mas não substitui as práticas pedagógicas fundamentadas no conhecimento racional e científico.

Retornando aos relatos,

Respeito o direito de aprendizagem (Professora Alessandra – Ivinhema - MS).

Através do respeito e dos ensinamentos quando se fazem necessários (Professora Maria – Belo Horizonte - MG).

Tento tratar a todos com respeito e carinho pois isso é o que eles mas necessitam! (Professora Jaqueline – Mariana - MG).

Fica evidente que a inclusão escolar é um desafio árduo e que a postura do professor pode fazer toda a diferença neste processo. As posturas empáticas e de valorização do sujeito enquanto pessoa de deveres e direitos, mas acima de tudo um ser humano, pode tornar o processo menos desgastante e próximo de uma concretização.

4. 1. 3 O lazer como instrumento na inclusão escolar

A temática do lazer foi o que deu início a este trabalho, pois saber se este era usado e compreender como era usado na promoção da inclusão escolar, era o objetivo inicial e que originou o primeiro projeto de pesquisa. Diante dos desafios, já citados, a pesquisa tomou nova forma, mas o lazer permaneceu como um tema instigante e sua utilização, como prática pedagógica inclusiva, surgiu espontaneamente nos resultados dos questionários aplicados. Tal constatação permitiu sua inclusão nas categorias analisadas neste trabalho.

Tem-se com Gomes (2011), que o lazer é uma necessidade humana, sendo o que varia de uma cultura para outra e de acordo com o contexto histórico, social e cultural é a forma de satisfazer esta necessidade. Para essa autora o lazer caracteriza-se pela vivência de inúmeras manifestações da cultura, podendo-se

citar: jogos, brincadeiras, festas, passeios, viagens, os esportes e também as formas de artes (pintura, escultura, literatura, dança, teatro, música, cinema), entre várias outras possibilidades, incluindo, ainda, o ócio.

A partir da perspectiva de Gomes (2004), o lazer no contexto escolar pode ser vivenciado em diversas atividades lúdicas, jogos, brincadeiras e momentos de socialização, proporcionando oportunidades de contato e reflexão sobre a realidade. De acordo com Kupfer (1989); Vygotsky (1989), a interação social é fundamental para a formação do sujeito, sendo o lazer um facilitador dessa relação entre o eu e o outro. A vivência do lazer possibilita o aprendizado de responsabilidades sociais, regras e normas, além do desenvolvimento de habilidades pessoais e sociais (MARCELLINO, 2001). O lazer propicia oportunidades espontâneas de contato com outras pessoas e reflexão sobre a realidade, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e social. Nas práticas de lazer, vivencia-se plenamente a liberdade e a autonomia, sendo momento de autorrealização. Portanto, o lazer no contexto escolar tem grande potencial para proporcionar o desenvolvimento integral dos estudantes.

Na pesquisa 20% da amostra, ou seja, 31 professores citaram a utilização de alguma prática de lazer para favorecer o processo de inclusão escolar.

Uso recreação jogos e lazer (Professora Cris – Alenquer – PA).

Eu gosto de trabalhar de forma lúdica, utilizando jogos pedagógicos, massinhas, fantoches etc. Faço pesquisas na internet para pegar dicas para trabalhar com o aluno de inclusão (Professora Mulher – Belo Horizonte - MG).

Preparo o plano de aula junto com a auxiliar e fazemos jogos, atividades, oficinas para que ele de alguma forma entenda o conteúdo proposto dentro das suas limitações (Professora Ivani- São Mateu – ES).

Procuro realizar atividades que insiram esses estudantes, com exercícios em grupo de forma lúdica e que possam contemplar a todos (Professora Maria Caroline – Salvador - BA).

Tais resultados permitem verificar que o lazer pode ser um importante instrumento de ensino e inclusão escolar. Ao inserir as vivências de lazer no processo educativo, o professor não está diminuindo a aprendizagem, mas utilizando-as como práticas educativas, conforme defende Marcellino (2004). Piaget (2000) já afirmava que os jogos não são apenas entretenimento, mas contribuem para o desenvolvimento intelectual.

Diversos autores, como Vygotsky (1989), Wallon (1979), Friedmann (1996), destacados por Aguiar (2004), defendem o uso de jogos, brincadeiras e atividades lúdicas para favorecer a aprendizagem de conteúdos escolares. Ou seja, a utilização do lazer no processo pedagógico é respaldada por muitos estudiosos, tendo grande relevância acadêmica e prática.

Além disso, o lazer promove a inclusão escolar, pois permite que cada aluno descubra sua maneira de aprender e conviver, como destaca Senra (2016). As experiências relatadas por Caldwell; Witt (2011) mostram como as atividades de lazer podem desenvolver o senso de comunidade, solidariedade e desempenho acadêmico dos estudantes. O lazer favorece a empatia e a aproximação entre os alunos.

O lazer propicia um ambiente profícuo para o diálogo, troca de experiências e desenvolvimento da consciência política e social. Nos momentos de lazer, em que os mecanismos de opressão estão minimizados, o aluno pode expressar suas ideias com mais liberdade, aprendendo a ocupar os lugares do Eu e do Outro. Portanto, fica evidente o potencial do lazer para o ensino, a inclusão e a formação integral dos estudantes. Sua incorporação intencional no projeto pedagógico pode trazer muitos benefícios ao processo educacional.

Todo o exposto mostra que o lazer tem grandes potencialidades como instrumento de inclusão escolar, pois pode propiciar condições para o desenvolvimento e para o aprendizado.

4. 1. 4 O papel do acompanhante pedagógico/professor de apoio na inclusão escolar

72% dos professores pesquisados alegaram ter a presença de um acompanhante pedagógico/professor de apoio em sua sala de aula. Ao tratar das observações e comentários ou mesmo sobre o que, em suas opiniões, deveria ocorrer para o sucesso da inclusão escolar; o acompanhante pedagógico teve sempre grande destaque, seja pela ausência ou relato da necessidade deste profissional.

Entre as nomenclaturas utilizadas para nomeá-lo encontramos as seguintes opções nos resultados: professor de apoio, acompanhante pedagógico, tutor, auxiliar pedagógico e monitor. Independente do nome, todos tem a função de ajudar o aluno, para os quais foram designados, realizando intervenções que promovam a mediação entre este aluno e o conteúdo, buscando, sempre, promover o aprendizado. Ao falar destes profissionais alguns professores relataram,

Tem de ter de auxiliar, monitora, para o aprendizado realmente acontecer. Para todos terem a atenção que merecem e necessitam (Professora Determinada – Gravataí - RS).

Mais especialistas e assistentes nas escolas (Professora Noeli – Teodoro Sampaio - SP).

Deveríamos ter pessoas devidamente capacitadas ajudando em sala de aula (Professora Maria – Goiana - PE).

Precisa de um auxiliar pedagógico (Professora Aline – Fazenda Rio Grande - PR).

Maria Minas Gerais Belo Horizonte Os profissionais de apoio ainda que queiram, não têm condições de desenvolver um trabalho bacana. Fazem

tudo dentro do que é possível dentro da escola, com os recursos que as mesmas têm e porque não dizer: tudo muito precário (Professora Maria – Belo Horizonte - MG).

Para muitos professores, os acompanhantes pedagógicos/professores de apoio são figuras muito importantes no processo de inclusão porque partilham os desafios que a inclusão escolar traz.

Cabe, ainda, destacar que 68% dos professores da pesquisa alegaram ter uma boa relação com seus acompanhantes pedagógicos/professores de apoio.

Tranquila. Planejamos juntas as atividades que necessitam de adaptação e ela auxilia na mediação direta com elecomum (Professora Sra. – Araucária - PR).

Boa, repasso a ela o planejamento e atividades para adaptar ao aluno incluso comum (Professor Ed. – São Luís de Montes Belos - GO).

De muito companheirismo. Estamos sempre trocando ideias de como ajudar nisso aluno, e sempre uma ajudando a outra (Professora Meredith Gray – São Paulo - SP).

Todo o sistema legislativo que rege a presença dos profissionais de apoio está atrelado a imagens de pessoas com deficiência, transtornos e assim por diante. Isso está claramente expresso na lei relativa aos direitos das pessoas com autismo (BRASIL, 2012), na Lei Brasileira de Inclusão de 2015, na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, entre muitas outras leis. É claro que a educação inclusiva é mais uma vez considerada a partir de uma perspectiva de educação especial. Na LDB asseguramos, sempre que necessário, serviços de apoio especializados para responder às necessidades específicas de cada aluno com necessidades especiais. A questão é como determinar o que são as necessidades especiais, especialmente no contexto da diversidade e da diferença, garantidas pela inclusão educativa. Segundo Mantoan (2006), os professores devem acreditar no potencial dos alunos e encontrar formas de criar condições para que todos possam aprender, independentemente de suas diferenças e particularidades.

Escolas de todo o mundo, impulsionadas, sobretudo pela Convenção de Salamanca, tiveram que dar conta de incluir crianças que precisavam de ajuda em classes já existentes, muitas vezes com grande número de alunos e professores, cuja formação não havia se preocupado com esses aspectos. Neste momento, a opção para muitos foi colocar um profissional especializado na sala de aula (MOUSINHO, *et. al.*, 2010, p. 2).

Para Mousinho *et al* (2010), o professor de apoio/acompanhante pedagógico deve ser um agente mediador do desenvolvimento e aprendizado do aluno, sendo um profissional que presta atendimento educacional ao aluno que necessita de auxílio e mediação em tempo integral e irá auxiliar o professor regente no trabalho com este aluno.

O papel do professor/treinador de apoio pedagógico é fundamental para o sucesso da inclusão e que o seu papel não deve estar vinculado à educação especial. Acontece que esses especialistas devem ser selecionados de acordo com as necessidades dos alunos e ter capacidade técnica suficiente para atender às exigências que surgirem. Essa ideia é compartilhada por Barkley (2008) e reforça a importância desses profissionais no processo de integração escolar. Infelizmente, isso nem sempre acontece, o que indica uma lacuna no processo de inclusão, onde é necessária a presença de treinadores educacionais/professores de apoio. Ressaltamos que não se trata de uma crítica ao especialista de suporte, mas sim ao sistema, que muitas vezes não consegue atender às solicitações que pretende atender.

A maioria dos professores compreende claramente o papel do professor/orientador de apoio pedagógico e assume as suas responsabilidades, partilhando dificuldades e conquistas no processo de educação inclusiva. Eles preparam atividades diferenciadas conforme a necessidade e orientam o professor de apoio/treinador educacional sobre como dar continuidade à aula. É importante lembrar que o papel do professor de apoio/treinador educacional é ajudar os alunos a se integrarem sem nunca separá-los dos outros.

Para concluir as pontuações acerca da figura dos acompanhantes pedagógicos/professores de apoio, é necessário mencionar a imagem do professor de apoio no setor de Apoio à Educação Especial – AEE. Alguns professores o consideram um professor recurso, mas esse profissional tem papel de destaque, seja na educação especial ou na educação inclusiva. 52% dos professores que responderam ao questionário afirmaram que este recurso não existia nas escolas onde os professores trabalhavam. Isto representa um problema sério devido à importância deste recurso para uma escola que quer ser inclusiva. O acesso à sala do AEE deverá ocorrer após as atividades educativas tradicionais e conforme visto anteriormente, será retirada a obrigatoriedade de qualquer relato desse acesso. Na sala de aula do AEE, o especialista ajudará os alunos a desenvolver habilidades que contribuam para o crescimento e o aprendizado, ao invés de explicar conteúdos disciplinares.

Os professores do AEE não são tutores. Essa premissa pode ser observada em Rogers (1978); Stainback; Stainback (2006), desenvolver o potencial humano é mais importante do que adquirir os conceitos de uma área do conhecimento. Caldwell; Witt (2011) mostram em seu trabalho que as competências desenvolvidas têm impacto positivo e direto na aprendizagem. O exposto mostra a importância do papel do professor do AEE, bem como a existência e disponibilidade desta sala para todos os alunos necessitados.

4. 2 Sugestões à proposta da inclusão escolar

Ao sugerirem ações para que o processo da inclusão escolar se tornasse mais efetivo, alguns participantes destacaram a redução do número de alunos em sala e ações governamentais e de valorização da categoria.

4. 2. 1 *Redução do número de alunos em salas de aula inclusivas*

Outro ponto que alguns membros desta pesquisa relataram é que as salas de aula deveriam ter um número menor de alunos, pois, isso, facilitaria as ações dos professores frente os desafios da inclusão.

Temos poucos alunos em sala, então o processo de inclusão ocorre de forma muito satisfatória (Professor Dieier – Formosa - GO).

Devemos ter salas de aula com menos alunos (Professora Eliane – Belo Horizonte - MG).

Observa-se, de acordo com os relatos, que um número excessivo de alunos por turma, pode afetar a qualidade do processo educacional, pois além de maior esgotamento dos professores, exige mais cooperação dos alunos, bem como um aparato mais sistemático e estruturado para dar conta desse número.

Dos 42 professores com autoavaliação com conceitos A ou B, apenas 10, possuem salas com mais de 30 alunos, como pode ser observado no quadro a seguir, Percebe-se que os resultados compactuam com as afirmações de autores como Stainback; Stainback (1999) e Barkley (2008), que defendem a noção de número reduzido de alunos por turma. Tanto para esses autores como para os professores, com um número menor de alunos, a qualidade das atividades pode ser melhor e mais eficaz.

4. 2. 2 *Ações governamentais e a valorização do professor*

Alguns professores relataram que há necessidade de maiores ações de cunho governamental e de valorização dos professores.

Precisamos de mais apoio do governo (Professora Maria – Sorocaba - SP).
O governo devia propiciar melhores condições ((Professora Determinada – Gravataí - RS).

É necessário maior apoio dos governantes para terem o espaço escolar que atenda todas as necessidades destes alunos (Professora Maria – Belo Horizonte - MG).

Os profissionais devem ser melhor valorizados (Professora Jack – Confins - MG)

Deve mais valorização do professor (Professora Mulher – Belo horizonte - MG).

Em certos momentos desta pesquisa pudemos nos deparar com respostas que pareciam verdadeiros desabafos. Ao evidenciar

Neste estudo verificaram-se respostas que parecem verdadeiros desabafos. Ao enfatizar a a valorização da figura do professor, crê-se que estes profissionais buscam, através da valorização e do reconhecimento, melhores condições para que possam realizar seus trabalhos em seu cotidiano profissional. Tais apontamentos também são defendidos por Mantoan (2006), Tardif (2014), entre outros. Não há ação sem vontade e comprometimento. E a educação inclusiva é um modelo que deve ser definido com a participação de todos e participar verdadeiramente no processo de mudança.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo revelaram o compromisso dos professores pesquisados com a inclusão, por meio de adaptações curriculares e pedagógicas, cultivo de vínculos afetivos com os alunos, uso de atividades lúdicas e parceria com professores de apoio. No entanto, também ficaram evidentes importantes desafios, como a carência de professores de apoio especializados, o número excessivo de alunos por turma e a necessidade de maior valorização e apoio institucional aos docentes.

Conclui-se, portanto, que a efetivação da inclusão escolar depende tanto do empenho e preparo dos professores quanto da provisão das condições estruturais adequadas por parte do sistema educacional. A responsabilidade pelo sucesso da inclusão não pode recair unicamente sobre os ombros dos docentes. São necessários esforços conjuntos de gestores, professores, famílias e comunidade para garantir uma educação de qualidade para todos, independentemente das diferenças.

Este estudo contribui para elucidar os desafios a serem superados nesse processo contínuo de aprimoramento da escola rumo a práticas genuinamente inclusivas. Seus resultados podem subsidiar políticas educacionais voltadas a prover mais apoio aos professores e melhorar as condições de implementação da inclusão nas escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, J. S. **Educação inclusiva: jogos para o ensino de conceitos**. Campinas: Papirus, 2004.
- AINSCOW, M.; FERREIRA, W. Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In RODRIGUES, D. (org.). **Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade**. Porto: Porto Editora, 2003.
- AMARAL, M. P. *et al.* **Breve histórico da educação inclusiva e algumas políticas de inclusão: um olhar para as escolas em juiz de fora**. 2014. Disponível em: <http://re.granbery.edu.br/artigos/NDk5.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2018.
- ANJOS, H. P.; ANDRADE, E. P.; PEREIRA, M. R. **A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso**. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a10.pdf>. Acesso em: 22 out. 2022.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BARKLEY, R. A. *et al.* **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. Manual para Diagnóstico e Tratamento**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BASSO, C. M. **Algumas reflexões sobre o ensino mediado por computadores**. 2002. Disponível em: http://coral.ufsm.br/lec/02_00/Cintia-L&C4.htm. Acesso em: 12 jan. 2022.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. 2 ed. Brasília: Corde, 1997.
- BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146/15**. Brasília: Senado Federal, 2015.
- BRASIL. **Lei n.º 11.129, de 16 de junho de 2005**. Estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2006 a 2011. Brasília: Senado Federal, 2005.
- BRASIL. **Lei n.º 11.274, de 6 de junho de 2006**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para dispor sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2006.
- BRASIL. **Lei nº 12.764/12**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília: Senado Federal, 2012.
- BRASIL. **Lei nº 9394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

- CALDWELL, L. L.; WITT, P. A. **Leisure, recreation, and play from a developmental context**. 2011. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ycd.394/pdf>. Acesso em: 09 ago. 2022.
- CHRISTOFARI, A. C. **Avaliação da aprendizagem e inclusão escolar**: relações possíveis. 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/780/645>. Acesso em: 29 fev. 2022.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- FRIEDMANN, J. **Rethinking poverty**: empowerment and citizen rights. Cambridge, UK: Blackwell, 1996.
- GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. **Sistema educacional inclusivo**: conceito e implicações na política educacional brasileira. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v34n93/0101-3262-ccedes-34-93-0157.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2022.
- GOMES, C. L. **Estudos do lazer e geopolítica do conhecimento**. 2011. Disponível em: <https://seer.lcc.ufmg.br/index.php/licere/article/view/489>. Acesso em: 07 ago. 2022.
- GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**. 23 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- KUPFER, M. C. M. **Freud e a educação**: o mestre do impossível. São Paulo: Editora Scipione, 1989.
- MANTOAN, M. T. E. **A educação especial no Brasil - da exclusão à inclusão escolar**. 2003. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>. Acesso em: 12 set. 2022.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.
- MARCELLINO, N. C. **Lazer e Educação**. 11 ed. Campinas: Papyrus, 2004.
- MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2016.
- MOUSINHO, R; SCHMID, E; MESQUITA, F; PEREIRA, J; MENDES, L; SHOLL, R.; NÓBREGA, V. **Mediação Escolar e inclusão**: revisão, dicas e reflexões. Disponível em: <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/exportar-pdf/223/v27n82a10.pdf> . Acesso em: 22 nov. 2022.
- PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** 15 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.
- RODRIGUES, D. **Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva**. 2006. Disponível em: http://www.ceeja.ufscar.br/dez_ideias_sobre_deficientes. Acesso em: 28 nov. 2022.
- ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender**. 4 ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

- SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2010.
- SENRA, A. H. **Oficinas psicopedagógicas para superação da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2016.
- SOUZA, M. T. C. C. **As Relações entre Afetividade e Inteligência no Desenvolvimento Psicológico**. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v27n2/a05v27n2>. Acesso em: 29 fev. 2022.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- THEODORO, F. I. S. B. **Concepções da avaliação da aprendizagem**. 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uepg_edespecial_pdp_flavia_ivana_santana_braga_theodoro.pdf. Acesso em: 27 fev. 2022.
- VASCONCELLOS, S. C. **Avaliação da Aprendizagem: práticas de mudanças – por uma práxis transformadora**. São Paulo: Libertad, 2003.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- WALLON, H. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

POLÍTICAS DE INCLUSÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DOS PLANOS DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

Eduardo Medeiros Neves¹

Gilberto José de Amorim²

INTRODUÇÃO

Estabelecidos por meio da Lei n.º 11.892 de 2008, os Institutos Federais (IFs) são instituições educacionais com a responsabilidade legal de fornecer educação técnico-profissional em diversos níveis e modalidades. A rede é composta pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFP), pelos Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CefetRJ) e de Minas Gerais (Cefet-MG) e pelas Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e pelo Colégio Pedro II.

Oliveira e Delou (2022) destacam a significativa contribuição dos Institutos Federais (IFs) na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), sendo pioneiros nessa modalidade de ensino. Essas instituições, desde sua origem, têm como objetivo central proporcionar uma formação humana integral e igualitária para todas as classes sociais. Em consonância com o pioneirismo e destaque dos IFs na EPT, as autoras ressaltam que a rede também se empenha em apresentar propostas inclusivas, buscando atender de maneira efetiva aos estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

No contexto da pesquisa sobre as políticas públicas de inclusão, torna-se essencial analisar como instituições de ensino, especialmente os Institutos Federais, implementam e adaptam seus Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) para atender às diretrizes da Lei Brasileira de Inclusão. Essa análise comparativa pode oferecer valiosas contribuições sobre a efetividade das práticas inclusivas na Educação Profissional Tecnológica, destacando a importância da promoção de políticas públicas que viabilizem a concretização dos princípios

1 Estudante do curso Pós-Graduação Lato Sensu em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro. edumneves.81@gmail.com;

2 Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Professor EBTT no Instituto Federal do Triângulo Mineiro *Campus* Patrocínio. gilbertoamorim@iftm.edu.br.

estabelecidos pela Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

A partir do exposto acima, o presente trabalho, sob o tema das políticas públicas de inclusão, tem o objetivo de apresentar um estudo comparativo dos PDIs do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), a fim de identificar o atendimento da educação especial. Para isso, buscaremos responder à seguinte pergunta que norteia nossa pesquisa: de que forma os PDIs do Instituto Federal em análise atendem a educação especial, considerando as atualizações desses documentos ao longo dos anos?

Como objetivos específicos, temos: fazer um estudo documental e bibliográfico a respeito dos direitos das pessoas com deficiência; realizar estudo bibliográfico sobre os desafios e possibilidades da educação especial; e realizar a leitura e análise dos PDIs da instituição referentes aos anos 2009-2013, 2014-2018, 2019-2023 e 2024-2028.

A realização deste estudo comparativo surge, portanto, da necessidade de compreender como as instituições de ensino, especialmente os Institutos Federais, têm respondido às demandas legais. Considerando o papel central dessas instituições na oferta EPT e a relevância do tema da inclusão, a pesquisa justifica-se pelo interesse em analisar a efetividade das políticas públicas de inclusão implementadas, bem como as adaptações e aprimoramentos realizados ao longo do tempo.

ESTRATÉGIAS DE INVESTIGAÇÃO: MÉTODOS E ABORDAGENS DA PESQUISA

Este estudo é de caráter qualitativo e adotará uma abordagem metodológica baseada em pesquisa documental e bibliográfica. A pesquisa documental será empregada na análise dos PDIs do Instituto Federal em questão, referentes aos anos de 2009-2013, 2014-2018, 2019-2023 e 2024-2028. A documentação institucional será considerada fonte primária, proporcionando uma análise aprofundada sobre como a instituição tem incorporado diretrizes de inclusão ao longo do tempo.

A pesquisa bibliográfica será conduzida para contextualizar teoricamente a temática da inclusão na educação, direitos das pessoas com deficiência, e políticas públicas de EPT. Gil (2008) destaca que a pesquisa documental é apropriada quando se busca analisar documentos oficiais, sendo útil para compreender políticas institucionais. No caso da pesquisa bibliográfica, Minayo (1994) ressalta a importância de buscar referências teóricas que fundamentem a pesquisa, contribuindo para a construção de um panorama consolidado sobre o tema.

Além disso, a pesquisa documental permitirá uma análise longitudinal das mudanças e adaptações nos PDIs ao longo da história, proporcionando uma compreensão mais completa das práticas inclusivas da instituição. As categorias de análise serão delineadas a partir dos eixos temáticos presentes nos PDIs, enfatizando aspectos como acessibilidade arquitetônica, adaptações curriculares, programas de apoio pedagógico e financeiro, e ações afirmativas.

A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A implementação da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), representa um marco significativo na busca pela equidade e inclusão social. Esse instrumento legal foi concebido com o propósito de garantir condições de igualdade e inclusão social para a pessoa com deficiência, “pelo exercício dos direitos e das liberdades fundamentais” (Civil, 2015, p.1), conforme estabelece o Art. 1º da referida lei.

Definindo pessoa com deficiência como “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial” (Civil, 2015, p.1) a Lei Brasileira de Inclusão estabelece um parâmetro claro para identificação e proteção desses indivíduos, assegurando que possam desfrutar de condições de vida e participação social equiparadas às demais pessoas.

Ao abordar o direito à educação no Capítulo IV da Lei (Civil, 2015, p.1), o Art. 27 destaca que a educação é um direito inalienável da pessoa com deficiência. É garantido um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, promovendo aprendizado ao longo de toda a vida. O objetivo é alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, respeitando suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Franco e Vilaronga (2021) apontam que, no contexto brasileiro, embora os estudantes do PAEE estejam legalmente amparados pelo direito à educação, enfrentam diversos desafios para a plena execução dessa legislação, inclusive nos IFs. Muitas vezes, essas instituições não contam com Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que cria barreiras significativas para a inclusão efetiva desses estudantes. Contudo, os próprios autores observam que os IFs possuem os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs), cujo propósito fundamental é promover a inclusão escolar.

Os NAPNEs assumem a responsabilidade de elaborar estratégias que visam facilitar o ingresso, a permanência e o êxito desses estudantes, tanto no contexto do ensino superior quanto no mundo do trabalho (Franco, Vilaronga,

2021). Essa abordagem reflete a perspectiva de uma formação humana integral, que busca contribuir para superar a divisão de classes e garantir uma educação de qualidade a todos (Ciavatta, 2014). Portanto, conforme discute Ciavatta (2014), busca-se evitar a distinção entre a instituição que educa dirigentes (especialistas + políticos), historicamente associada à qualidade educacional destinada aos filhos da classe detentora dos meios de produção, e a instituição que prepara mão de obra para o mercado de trabalho, direcionada aos filhos da classe trabalhadora.

Uma vez que a educação é direito da pessoa com deficiência, podemos entender que essa busca pela educação humana integral para os estudantes PAEE precisa ser vista como um processo contínuo, que abrange diferentes etapas da vida educacional dos estudantes. Nesse sentido, a presença dos NAPNEs nos IFs destaca-se como um elemento crucial na promoção efetiva das políticas de inclusão na EPT. Uma pesquisa realizada no Instituto Federal de São Paulo (IFSP), identificou que três professores mencionaram que fizeram sozinhos a adaptação do material. Um docente afirmou que a adaptação de material foi realizada com recursos próprios e dois docentes declararam utilizar *hardwares* e *softwares* didáticos. Nenhum docente respondeu que realizou a adaptação em parceria com um docente de Educação Especial, membro da CSP ou do NAPNE, o que pode sugerir que a parceria ocorre durante a elaboração do planejamento, mas não no cotidiano do ensino do professor. (Silva; Vilaronga; Mendes, 2023, p. 12).

Entre os desafios enfrentados por esses núcleos, conforme identificado por Franco e Vilaronga (2021) em sua pesquisa, destaca-se a abordagem reativa da maioria dos Institutos Federais (IFs) em relação às demandas dos estudantes PAEE que ingressam na instituição. Em vez de preparar proativamente a realidade escolar para a chegada desses estudantes, a ação dos IFs muitas vezes se baseia nas demandas emergentes, resultando em um acolhimento que ocorre de maneira assistemática e sem um planejamento institucional consistente.

Além dessa abordagem reativa, outros fatores contribuem para a complexidade do cenário, incluindo a falta de formação docente continuada e os desafios no combate ao preconceito dentro da comunidade acadêmica. Esses elementos, conforme destacado na pesquisa de Oliveira e Dalou (2021), têm implicações claras nos números relacionados à proporção entre os estudantes PAEE que ingressam e os que concluem seus cursos nos IFs. Os dados reveladores sobre essa relação indicam que, entre 2015 e 2019, a quantidade de estudantes PAEE ingressantes nos IFs foi de 5.831 (cinco mil, oitocentos e trinta e um), enquanto apenas 1.220 (um mil, duzentos e vinte) desses estudantes concluíram seus cursos. Esses dados reforçam a necessidade de se debruçar sobre o tema da educação inclusiva, não somente na tentativa de entender os cenários que se

apresentam, mas também no sentido de contribuir para a criação, efetivação e aperfeiçoamento de programas e políticas institucionais que visem o ingresso, permanência e êxito desses estudantes nos IFs, em condições de igualdade com os demais estudantes.

O (in)sucesso dos estudantes PAAE não deve ser apenas responsabilidade desse público, pois toda a comunidade acadêmica deve estar inserida nesse processo, de maneira comprometida. Dessa forma, diretores, coordenadores, professores, técnicos administrativos e estudantes têm responsabilidade no processo de ensino e aprendizagem (Vilaronga et al., 2022). Isso é amparado pela própria Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008, que afirma que todos os professores são responsáveis pela escolarização dos estudantes PAAE. Dessa forma, quando discutimos inclusão escolar, é preciso caminhar por todos os espaços escolares, desde a sala de aula, até as salas administrativas, onde são planejados e discutidos os documentos que regem as instituições, criando uma “cultura colaborativa [...] a fim de elaborar e implementar práticas pedagógicas inclusivas (Zerbato; Mendes, 2018), o que reforça a justificativa desta pesquisa.

No final do ano de 2023, Representantes dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) e setores correspondentes nas Instituições Federais de Ensino Superior (IES) encaminharam uma Carta de Manifestação ao Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania sobre o Programa Viver sem Limite.

O “Viver sem Limites” (Brasil, 2011) foi um programa do Governo Federal brasileiro voltado para a promoção dos direitos das pessoas com deficiência. Instituído em 2011, o programa tinha como objetivo principal promover a inclusão social e a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência em diversas áreas da vida, como educação, trabalho, acessibilidade, saúde e assistência social.

Na carta, os representantes pedem esclarecimentos sobre o funcionamento do programa na Rede Federal e descrevem a situação atual dos serviços de apoio aos estudantes PAAE. Uma das principais reivindicações foi colocada logo no início da carta, em que pedem explicações sobre “como se dará o processo de adesão da Rede Federal ao Plano e se o Plano contemplará a Rede Federal no que se refere aos investimentos provindos do programa, na medida em que o Decreto não deixa claro apontamentos de contemplação da Rede” (NAPNE, 2023, p. 2). Os autores da carta manifestam apoio à proposta do Plano de capacitação de todos os profissionais dos NAPNEs, no âmbito da Rede dos Institutos Federais, e solicitam também formação para as demais servidoras e servidores técnicos-administrativos, colocando como essencial a formação dos docentes, entre outras importantes questões levantadas.

O programa “Viver sem Limites” representou um avanço na promoção da inclusão e na garantia dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil. No entanto, é importante ressaltar que a implementação efetiva dessas políticas requer uma abordagem integrada e contínua, envolvendo diversos setores da sociedade. O acompanhamento, avaliação e aprimoramento constante das ações são fundamentais para assegurar o alcance dos objetivos propostos.

Desse modo, reconhecemos a necessidade de medidas integradas e abrangentes para garantir a inclusão e os direitos das pessoas com deficiência, abordando desafios multidimensionais em vários setores da sociedade.

ANÁLISE DOS PLANOS INSTITUCIONAIS: ESTRATÉGIAS PARA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), o PDI é um documento que caracteriza uma instituição de ensino quanto à sua filosofia de trabalho, missão, diretrizes pedagógicas, estrutura organizacional e atividades acadêmicas. Por exigência legal, os Institutos Federais, assim como outras instituições de ensino superior, devem elaborar um PDI que norteie suas ações ao longo de um período mínimo de cinco anos. Em atendimento a essa determinação legal, o IFTM apresenta seus PDIs, desde o ano de 2009, quando da sua criação, que estão disponíveis no *site* oficial. Nesse contexto, passamos à análise dos PDIs do IFTM.

PDI do quinquênio 2009-2013

O primeiro documento analisado foi o PDI do quinquênio 2009-2013 (IFTM, 2009). Inicialmente, o texto apresenta o histórico da instituição e o contexto territorial, em que podemos verificar que apenas 0,22% das matrículas da Mesorregião do Triângulo e Alto Paranaíba se referiam à qualificação profissional de estudantes PAAE. Esse dado reforça a importância da criação do *campus* para a região.

Ao apresentar a missão do IFTM, o documento (IFTM, 2009) traz que a instituição quer ofertar uma educação ética, cidadã, promovendo uma sociedade inclusiva e democrática. Nesse sentido, entendemos que a educação especial está também em foco, para que essa inclusão seja alcançada.

Na finalidade e objetivos, não há menção explícita da educação especial. No entanto, ao apresentar os princípios, um deles é a “inclusão de um público historicamente colocado a [*sic*] margem das políticas de formação para o trabalho, dentre eles, as pessoas com deficiências e necessidades educacionais especiais” (IFTM, 2009, p. 8)

De maneira bastante genérica, o primeiro PDI analisado (IFTM, 2009) coloca como uma das metas para o período 2009-2013 a adoção de medidas que facilitem a acessibilidade das pessoas com deficiência, tanto na categoria de gestão administrativa como na categoria de sistema acadêmico. Não há, porém, um desdobramento da meta, especificando quais seriam essas medidas e como elas seriam alcançadas.

PDI do quinquênio 2014-2018

O segundo documento analisado foi o PDI do quinquênio 2014-2018 (IFTM, 2013), que apresenta, além do observado no documento anterior em relação à missão do IFTM, traz, entre seus valores institucionais, o respeito à diversidade, em que podemos interpretar a abrangência das pessoas com deficiência. De maneira similar ao documento de 2009, também é colocado o objetivo de “consolidar e ampliar as ações de diversidade e inclusão visando à democratização do ensino”, o que também carece de detalhamento.

O texto evidencia uma abordagem abrangente em relação à inclusão e acessibilidade para pessoas com deficiência. Um exemplo disso é que, ao analisar as metas e indicadores, percebe-se um compromisso explícito com a promoção da diversidade e a garantia de acesso pleno à educação para todos os estudantes, incluindo aqueles com especificidades e/ou desigualdades educacionais. No entanto, trata-se de uma abordagem genérica, em que algum detalhamento seria bastante contributivo.

Ainda, ao citar o seu programa de apoio pedagógico e financeiro, o documento ressalta a importância de considerar “os direitos humanos; o respeito às diversidades de gênero e sexuais; a realidade das pessoas com necessidades educacionais específicas” (IFTM, 2013, p. 156). Essa abordagem reflete um compromisso holístico com a diversidade.

O NAPNE é explicitado no documento, como um setor que “atua também na assessoria de planejamento e execução de projetos de formação continuada de docentes para a Educação Especial, destinados à comunidade interna e externa do IFTM.” p. 158.

A análise da infraestrutura de cada *campus* revela a implementação de rampas, banheiros adaptados, bebedouros acessíveis e outras medidas para garantir a mobilidade e participação plena de pessoas com deficiência. No que diz respeito às metas de readequação, estas visam proporcionar ambientes inclusivos. Destaque para a criação de Núcleos de Tecnologia Assistiva em cada *campus* até 2018, reforçando o compromisso do IFTM em oferecer suporte tecnológico para estudantes com necessidades específicas. Contudo, ao analisar a infraestrutura de alguns campi, como Uberlândia, identificam-se desafios e

necessidade de adequações para atender plenamente às normas de acessibilidade, indicando áreas que demandam investimentos e intervenções futuras.

O documento (IFTM, 2013) reforça ainda a importância de programas de apoio pedagógico e financeiro, abrangendo áreas como saúde, acessibilidade, cultura e esporte. As ações afirmativas evidenciam a preocupação com o acesso, permanência e sucesso acadêmico dos estudantes, incluindo aqueles com deficiência. Contudo, percebemos a falta de especificidade em relação a esses projetos e parcerias. A clareza na descrição de projetos e parcerias, como os objetivos específicos, atividades planejadas, resultados esperados e, principalmente, o público-alvo beneficiado, são cruciais para que a comunidade acadêmica e o público em geral compreendam plenamente as iniciativas da instituição.

Em resumo, o plano (IFTM, 2013) demonstra um comprometimento significativo com a inclusão e acessibilidade para pessoas com deficiência, embora aponte para oportunidades contínuas de melhoria e aprimoramento para assegurar a plena implementação das diretrizes inclusivas.

PDI do quinquênio 2019-2023

Dando seguimento à análise documental de nossa pesquisa, analisamos o PDI do quinquênio 2019-2023 (IFTM, 2019), que também apresenta, inicialmente, a missão, visão e valores da instituição. Nelas, assim como no PDI anterior (IFTM, 2013), o respeito à diversidade e inclusão são mencionados de forma genérica.

Ao olharmos para as metas e objetivos para os anos planejados, percebemos que a intenção é atender às necessidades específicas da comunidade acadêmica. Para uma análise mais aprofundada, seria interessante verificar como a instituição planeja identificar e abordar essas demandas, garantindo que as soluções sejam eficazes e inclusivas.

Um destaque é a meta de “Implantar espaço para funcionamento dos Núcleos de Tecnologias Assistivas” (IFTM, 2019, p. 28). Essa meta indica uma abordagem proativa, ao criar espaços dedicados aos Núcleos de Tecnologias Assistivas. Seria interessante, porém, conhecer mais detalhes sobre como esses núcleos serão estruturados, seus recursos e como irão contribuir para a inclusão.

Em relação à estrutura física, há uma notável repetição de informações sobre a acessibilidade nos diferentes campi do IFTM. As seções destacadas mencionam ações de acessibilidade, como rampas, corrimãos, banheiros adaptados, bebedouros adaptados, entre outros.

O documento faz menção também ao NAPNE, indicando que este é um componente importante nas ações desenvolvidas pelo IFTM. Por fim, algo que merece destaque é a repetição de alguns trechos nos dois últimos documentos analisados e também no PDI de 2024-2028, como vemos a seguir:

O número de estudantes com alguma necessidade educacional específica em cursos técnicos, cursos de formação inicial e continuada, e cursos superiores em todo o território nacional, tem se ampliado a cada ano. Isso pode ser observado também em dados do IFTM que, em 2017 registrou 198 estudantes no ensino médio e 37 estudantes no ensino superior, que apresentavam, por suas especificidades, a necessidade de atendimento diferenciado. Nesses casos, para o acesso das pessoas com necessidades educacionais específicas no âmbito da Instituição, com a implementação da política institucional de acessibilidade na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, adotam-se medidas que assegurem a oferta de recursos e serviços de acessibilidade, atendendo ao disposto na legislação referente aos direitos destas pessoas (IFTM, 2019, p.124) (IFTM, 2023, p.149).

O Campus Uberlândia Centro está envidando esforço para atender a todas as demandas desta natureza à medida que elas se apresentam. Como exemplo, citamos o auditório que será equipado, após a reforma em curso, com rampa para acesso ao palco; a instalação de piso tátil direcional, para guiar as pessoas com deficiência visual nas dependências da Instituição; e a instalação de placas indicativas dos ambientes com letras grandes, com contraste de cor e relevo, e em braile (IFTM, 2013, p. 142) (IFTM, 2019, p. 179).

Como observamos, ambos os trechos citados acima aparecem em mais de um documento analisado, sendo que o primeiro trecho está presente nos PDIs 2019-2023 e 2024-2028 e o segundo, nos PDIs 2014-2018 e 2019-2023. A repetição de textos idênticos nos dois documentos pode ser interpretada de diferentes maneiras. É importante considerar que a inclusão de informações similares pode indicar uma continuidade nas ações e esforços da instituição ao longo do tempo, mas também pode levantar questionamentos sobre a evolução efetiva dessas iniciativas. Se o mesmo texto é encontrado nos dois documentos, é relevante analisar se há evidências de avanço ou progresso ao longo dos anos. Além disso, é possível que a repetição do texto reflita uma falta de atualização ou revisão detalhada nos relatórios, o que não necessariamente indica que nada foi feito, mas sim que a documentação não está refletindo adequadamente os avanços realizados. Para uma análise mais aprofundada, seria útil examinar outros indicadores, dados quantitativos e qualitativos que possam fornecer uma visão mais completa do progresso das ações de inclusão ao longo dos anos.

PDI do quinquênio 2024-2028

O PDI do quinquênio 2024-2028 (IFTM, 2023) apresenta mudanças significativas, desde sua composição visual até a reformulação dos textos introdutórios. No campo destinado à área de atuação acadêmica, temos que

o IFTM se preocupa com a acessibilidade de sua infraestrutura, possui laboratórios, centros de pesquisa, bibliotecas e outros recursos necessários para o desenvolvimento das atividades acadêmicas na perspectiva educação inclusiva. Dessa forma, a atuação acadêmica ampla e diversificada do Instituto Federal do Triângulo Mineiro busca consolidar ações afirmativas, abrangendo diversas áreas do conhecimento e promovendo a formação de profissionais qualificados, a produção de conhecimento científico e a promoção do desenvolvimento regional (IFTM, 2023, p. 11)

O trecho acima, que faz parte do perfil institucional, já anuncia que a instituição trará a questão da inclusão como um dos assuntos prioritários em sua gestão para os próximos anos.

Uma das diferenças notadas no PDI (IFTM, 2023) mais atual da instituição é uma maior quantidade de metas e objetivos que atendem ao público PAAE, como a meta de “atingir, até 2028, a marca de 117 projetos e ações desenvolvidos na CAID” (p. 25). O texto apresenta uma significativa evolução na quantidade de projetos e ações desenvolvidos pela Coordenação de Ações Inclusivas (CAID), indicando um compromisso institucional com a promoção da inclusão e diversidade. O indicador, que abrange atividades de extensão, ensino e pesquisa organizadas pelos Núcleos de Estudos em Diversidade e Segurança (NEDSEG), Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) e NAPNE, reflete um esforço coordenado para fortalecer a cultura institucional de respeito às diferenças. A meta de atingir 117 projetos e ações até 2028 sinaliza um comprometimento em ampliar e aprimorar as iniciativas de inclusão, refletindo a busca constante por um ambiente acadêmico mais acessível e acolhedor. Essa ênfase em números demonstra uma abordagem mensurável e tangível para avaliar o progresso institucional na promoção da diversidade e inclusão.

O novo PDI (IFTM, 2023) apresenta ainda uma notável diferença em relação aos documentos anteriores ao destacar a importância da flexibilização curricular para estudantes com deficiência, em conformidade com regulamentações específicas. “O ensino de estudantes com necessidades específicas prevê a possibilidade de flexibilização curricular e certificação diferenciada, regulamentadas por atos normativos específicos” (p. 112).

A seção dedicada à Educação Inclusiva e Respeito à Diversidade destaca a abordagem proativa da instituição em relação à inclusão e diversidade. O documento (IFTM, 2023) ressalta a Lei nº 13.146 de 2015 como um pilar fundamental para garantir a igualdade de direitos e liberdades às pessoas com deficiência. A citação enfatiza o compromisso da instituição com a inclusão social e cidadania, alinhando-se aos princípios fundamentais dessa legislação. Além disso, o texto destaca a política de ações afirmativas do IFTM, que aponta

o público-alvo dessa política, abrangendo diversos grupos, como pretos, pardos, indígenas, pessoas com deficiência, LGBTQIAP+ e aqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica, reforçando o compromisso abrangente da instituição com a promoção da equidade e inclusão.

Um importante avanço pode ser observado em relação às adaptações realizadas nos últimos anos, que são destacadas na seção intitulada ‘Acessibilidade arquitetônica’. Nela, além das adequações físicas, destacamos:

Biblioteca: para conferir autonomia na busca pelas informações diretamente no acervo, as bibliotecas mantêm o acesso livre às estantes, obedecendo a distância entre os corredores de 0,90 cm, exigida pela NBR 9050. Os computadores possuem o programa DOSVOX, para estudantes com deficiência visual. Além disto, o Campus Uberlândia Centro disponibiliza em seu acervo algumas obras literárias em braile, no suporte impresso, bem como o acesso à biblioteca on-line Dorinateca, da Fundação Dorina Nowill para cegos que permite download de livros acessíveis a pessoas cegas e com baixa visão. Este acervo é composto por mais de 4500 livros acessíveis nos formatos: braile, digital acessível DAISY, MP3 e fonte ampliada.

Salas de Atendimento Educacional Especializado: os campi do IFTM estão trabalhando na instalação/execução de salas assistivas, com foco no atendimento educacional especializado, com recursos educacionais que visam atender às necessidades dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. São salas projetadas para ajudar estes alunos a terem sucesso na escola e a alcançar seus objetivos educacionais. A utilização da Tecnologia Assistiva como ferramenta inclusiva para o aluno com deficiência, contribui para a sua superação e rompimento de paradigmas sociais.

Capacitação e conscientização: o IFTM promove a capacitação de sua equipe, incluindo professores e funcionários, para criar uma cultura de inclusão e sensibilização sobre a importância da acessibilidade e informações sobre as normativas vigentes. Isso envolve treinamentos e cursos, além de dispor de um setor especializado: NAPNE (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas) garantindo o acesso aos direitos das pessoas com deficiência, comunicação inclusiva e boas práticas de acessibilidade (IFTM, 2023, p. 199).

Em suma, os avanços destacados no documento do IFTM refletem um compromisso sólido e abrangente com a promoção da acessibilidade e inclusão. A seção sobre “Acessibilidade arquitetônica” revela não apenas adaptações físicas essenciais, mas também medidas inovadoras para garantir a autonomia e pleno acesso à informação nas bibliotecas. A presença de obras literárias em braile e o acesso à biblioteca *online* Dorinateca evidenciam uma preocupação ativa em proporcionar recursos diversos para estudantes com deficiência visual. Além disso, a instalação de salas de Atendimento Educacional Especializado em diversos campi demonstra um esforço significativo para atender às

necessidades específicas de estudantes com diferentes tipos de deficiência e transtornos. A abordagem do IFTM vai além da infraestrutura, abrangendo a capacitação e conscientização de sua equipe, evidenciando a importância da inclusão e acessibilidade. Os esforços para criar uma cultura inclusiva por meio de treinamentos, cursos e do NAPNE ressaltam a visão do IFTM em assegurar não apenas a adaptação física, mas também a plena participação e aprendizado dos estudantes com necessidades educacionais específicas. Nesse contexto, o documento de 2023 reflete um progresso notável na busca pela equidade educacional e no compromisso contínuo da instituição com a diversidade.

Durante o período abrangido entre 2018 e 2023, o IFTM demonstrou um notável avanço ao realizar significativas adaptações e melhorias em sua infraestrutura, voltadas ao cumprimento das normas de acessibilidade. O comprometimento da instituição em assegurar um ambiente inclusivo se reflete nos investimentos substanciais dedicados a cada *campus*. Essa iniciativa não apenas promove a conformidade com padrões estabelecidos, mas, mais crucialmente, representa um passo decisivo em direção a um ambiente acadêmico mais acessível e igualitário para toda a comunidade do IFTM. Esse empenho em adequar a infraestrutura física reflete o compromisso da instituição em oferecer uma educação que respeite e atenda às necessidades específicas de todos os seus membros, marcando assim um progresso significativo no caminho da inclusão e diversidade.

Apesar de todos os pontos positivos colocados acima, mais uma vez, observamos a repetição de um trecho importante do PDI anterior (IFTM, 2019), indicando a necessidade de uma atualização mais cautelosa em relação à educação inclusiva, uma vez que os dados não foram atualizados, conforme vemos a seguir.

O número de estudantes com alguma necessidade educacional específica em cursos técnicos, cursos de formação inicial e continuada, e cursos superiores em todo o território nacional, tem se ampliado a cada ano. Isso pode ser observado também em dados do IFTM que, em 2017 registrou 198 estudantes no ensino médio e 37 estudantes no ensino superior, que apresentavam, por suas especificidades, a necessidade de atendimento diferenciado (IFTM, 2023, p. 149)

Esse mesmo texto é lido no PDI 2019-2023, o que chama a atenção numa leitura mais cuidadosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos documentos sugere que as adaptações e medidas de acessibilidade abordam predominantemente deficiências físicas, com ênfase em infraestrutura física para mobilidade. Não há menção explícita a outras formas de deficiência, como transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

Para uma abordagem mais inclusiva, é crucial considerar uma variedade de necessidades, não apenas as relacionadas à acessibilidade física. Adaptações pedagógicas, suporte psicossocial e estratégias específicas para atender a diversas formas de deficiência são essenciais para garantir uma educação inclusiva e equitativa.

A inclusão de adaptações pedagógicas é fundamental para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva. Isso pode envolver a implementação de recursos como materiais didáticos acessíveis, métodos de ensino diferenciados, suporte de professores especializados e a promoção de ambientes de aprendizado flexíveis.

Outro ponto de consideração é a abordagem genérica ao mencionar projetos e parcerias sem especificar detalhes. A falta de informações sobre os beneficiários desses projetos e parcerias pode limitar a avaliação da eficácia e impacto dessas iniciativas. Além disso, observamos uma repetição de informações semelhantes em alguns documentos, indicando uma possível falta de avanço ou inovação entre os documentos analisados.

A menção ao NAPNE é um ponto positivo, sendo que sua abordagem e atividades poderiam ser detalhadas com mais profundidade para uma compreensão completa de seu impacto. Ao analisar os objetivos e metas delineados nos documentos, destacamos o compromisso do IFTM em atender às demandas específicas da comunidade acadêmica. No entanto, é vital garantir que essas metas sejam mensuráveis e alcançáveis, e que haja transparência na prestação de contas, incluindo indicadores de resultados tangíveis.

Dessa forma, enquanto o IFTM demonstra compromisso com a acessibilidade e inclusão, indicando um avanço significativo nos últimos anos, uma análise mais crítica destaca áreas de aprimoramento, incluindo uma abordagem mais abrangente às diversas formas de deficiência, detalhamento de projetos e parcerias, e a ampliação de estratégias pedagógicas e de formação inclusivas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC.008, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 15 dez. 2023.
- BRASIL. SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS. **Viver sem Limites: Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília, DF: Presidência da República, 2011 Disponível em.: https://www.gov.br/turismo/pt-br/centrais-de-conteudo-/publicacoes/turismo-acessivel/Cartilha_Plano_Viver_sem_Limite.pdf. Acesso em 15 dez. 2023.
- CIAVATTA, M. Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral: por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303/6679>. Acesso em: 15 dez. 2023.
- CIVIL, Casa. **Lei Nº 13.146, de 6 de julho 2015**. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). Brasília, 2015.
- FRANCO, A. B.; VILARONGA, C. A.. O contexto da inclusão escolar nos Institutos Federais e no Ensino Médio integrado: The context of school inclusion in federal institutes and integrated high school. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 15, n. 33, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4420>. Acesso em: 28 dez. 2023.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- IFTM – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Ituiutaba: [s. n.], 2009. Disponível em:<https://iftm.edu.br/pdi/documentos/2009-2013/>. Acesso em: 28 dez 2023.
- IFTM – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Ituiutaba: [s. n.], 2013. Disponível em:<https://iftm.edu.br/pdi/documentos/2014-2018/>. Acesso em: 28 dez 2023.
- IFTM – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Ituiutaba: [s. n.], 2019. Disponível em:<https://iftm.edu.br/pdi/documentos/2019-2023/>. Acesso em: 28 dez 2023.

IFTM – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Ituiutaba: [s. n.], 2023. Disponível em: <https://iftm.edu.br/pdi/documentos/2024-2028/>. Acesso em: 28 dez 2023.

MINAYO, M. C. S. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

OLIVEIRA, W. M de; DELOU, C. M. C. Estudantes Público-Alvo da Educação Especial nos Institutos Federais: quem são? **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 10, n. 1, p. 01-16, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/4843>. Acesso em: 28 dez. 2023.

OLIVEIRA, W. M de; DELOU, C. M. C. M. A Educação Profissional e Tecnológica, os Institutos Federais e a Inclusão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 04-25, 2022. DOI: 10.36524/profepet.v6i2.1622. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1622>. Acesso em: 28 dez. 2023.

SILVA, F. N.; VILARONGA, C. A.; MENDES, E. Planejamento de Ensino para o Estudante Público Alvo da Educação Especial no Instituto Federal de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 23, p. 1-20, e13845, Ago. 2023. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/13845>. Acesso em: 21 dez. 2023.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. **Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar**. *Educação Unisinos*, v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018.

NAPNE – NÚCLEOS DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS. **Carta de Manifestação dos(as) Representantes dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) e setores correspondentes nas Instituições Federais de Ensino Superior (IES) sobre o Programa Viver sem Limite no contexto da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. [Correspondência]. Destinatário: Sílvio Luiz de Almeida, Ministro dos Direitos Humanos e da Cidadania. Brasil, 24 nov. 2023. 1 carta.

O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM E O ENSINO DA MATEMÁTICA: REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Angélica Sanches Medina Schibilinski¹

Solange Franci Raimundo Yaegashi²

Emanoela Thereza Marques de Mendonça Glatz³

Kalyandra Khadyne Imai Gonçalves⁴

Sharmilla Tassiana de Souza⁵

1. INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como objetivo, apresentar reflexões sobre as contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), para o ensino de conceitos matemáticos, com vistas ao processo de inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas instituições educativas.

- 1 Mestranda no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEDI) pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduada em Matemática pela Universidade Estadual de Maringá-PR (UEM) e Pedagogia pela UniCesumar. Especialista em Educação Especial Inclusão e Libras pela Faculdade de Ensino Superior Dom Bosco, em Neuropedagogia pela Faculdade de Tecnologia América do Sul, em Psicopedagogia pela Faculdade Andreotti e em Docência no Ensino Superior: Tecnologias Educacionais e Inovação, pela UniCesumar. E-mail: angelicasanches88@gmail.com.
- 2 Pós-doutora em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). Doutora e mestra em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Mestrado em Educação Inclusiva da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: sfryaegashi@uem.br.
- 3 Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Pedagoga pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: manuglatz@hotmail.com.
- 4 Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Especialista em Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia (Clínica, Educação Especial Inclusiva e Saúde Mental). Graduada em Letras (licenciatura em Português/Inglês) e em Pedagogia. E-mail: kalyandradoy@gmail.com.
- 5 Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Unina (2020). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: sharmilla.tsouza@gmail.com.

O presente estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir de materiais já produzidos (Gil, 2019). Nesse texto, utilizamos em especial, livros, artigos científicos, teses e dissertações.

Cabe mencionar que a questão norteadora desse escrito apresenta-se da seguinte forma: Como o Desenho Universal para a Aprendizagem pode possibilitar o ensino de conceitos de Matemática, para contribuir com o processo de inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas instituições educativas?

Para responder a referida indagação, refletimos que no Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência começou a passos lentos. Nas instituições especializadas ocorreram mudanças estruturais e culturais, criaram-se leis e diretrizes, constituição, estatutos, conferências, programas, planos e decretos referenciando os direitos do público em questão. Mesmo com avanços na Educação Especial, ainda existem desafios para um efetivo ensino inclusivo na Educação Básica regular.

Nessa lógica, segundo Mantoan (2003), há evidências de resistência ao trabalho com os estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), por parte de educadores e pela escola. Essa situação pode se reafirmar nas instituições de ensino devido à fragilidade na formação docente e à especificidade do trabalho pedagógico, com a finalidade de promover a inclusão. Cabe destacar que embora existam tais elementos a serem superados na Educação, há a garantia para o atendimento de estudantes com deficiência. Sendo assim, a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, estabelece que “[...] 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 violência, negligência e discriminação” (Brasil, 2015a, p. 6).

Com base nessas reflexões iniciais, neste estudo, dentre as diversas Necessidades Educacionais Especiais, elegemos, conforme mencionado anteriormente, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) como temática principal. Nesse sentido, destacamos que um dos desafios enfrentados por professores é a inclusão de alunos que apresentam o referido transtorno, no processo de escolarização da Educação Básica (Vicari; Rahme, 2020).

Nessa lógica, de acordo com Gaiato e Teixeira (2018), o TEA é visto como uma condição comportamental na qual as pessoas exibem prejuízos e/ou modificações fundamentais no comportamento e na interação social. Desse modo, apresentam características como limitações na comunicação, dificuldade de socialização e na aquisição da linguagem verbal e não verbal, bem como, padrões de comportamentos restritivos e repetitivos. Já para Oliveira e Sertié (2017), o TEA ocasiona certa limitação neurológica, com defasagens no processo

de comunicação e socialização, com níveis de intensidade que são representados por comportamentos atípicos e inadequados.

De acordo com a *American Psychiatric Association* (APA, 2014), o TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado por comprometimentos de interação e comunicação social e comportamentos restritos, repetitivos e estereotipados. Assim, exige uma vasta variedade de apoios e suportes, pode demandar a necessidade de poucas ou muitas intervenções em diversas áreas da vida.

As implicações desse transtorno do neurodesenvolvimento podem se estender para o âmbito social do sujeito diagnosticado e, conseqüentemente, para o ambiente escolar. Por esse motivo, as pessoas diagnosticadas com TEA, segundo Gomes *et al.* (2014), podem portar dificuldades em áreas específicas como o comportamento, a comunicação, a linguagem e o desenvolvimento sensório-motor. Além disso, podem apresentar prejuízos nas funções executivas como a capacidade de atenção, memória, motivação, planejamento e execução de tarefas.

Nessa lógica, um dos grandes desafios das políticas educacionais é o ensino inclusivo de crianças e jovens diagnosticados com TEA. Estudos realizados, por Lima e Leplane (2016) e Vicari e Rhame (2020) apontam que isso ocorre devido à complexidade e as dificuldades de comunicação e interação, e impactos cognitivos e comportamentais. A esses aspectos, soma-se a insegurança por parte de professores com relação às práticas de ensino no espaço escolar. Por esse viés, não basta apenas garantir a matrícula dos escolares, é necessário oportunizar que todos os estudantes possam usufruir de condições objetivas para o desenvolvimento, sejam elas, educacionais ou sociais, a fim de promover e valorizar a diversidade e a equidade em sala de aula.

Com base nessas tessituras, reafirmamos como estratégia para a Educação Inclusiva, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que será explicado posteriormente com mais detalhes. Tal estratégia pedagógica pode favorecer o ensino da Matemática, e superar ideias equivocadas de que se trata de uma disciplina difícil de ser ensinada e aprendida por alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

Quando falamos em Educação Matemática Inclusiva, Moreira e Manrique (2019) afirmam que são limitadas as produções com essa temática. Essa circunstância dificulta os estudos por parte dos professores que, por vezes, não têm condições objetivas para a apropriação de conhecimentos adequados e a atuação com os alunos com necessidades específicas de aprendizagem. Além das dificuldades em sala de aula, os materiais didáticos especializados geralmente são escassos no ensino regular.

Para Mantoan (2003), a maior adversidade encontrada pelos professores no ensino de conteúdos matemáticos, está relacionada com a aplicação de metodologias e a explicação de conceitos, que se ajustem às necessidades específicas dos estudantes.

Faz-se necessária, portanto, uma ação educativa que evite a espera de esquemas prontos, predefinidos às aulas (Mantoan, 2003). Dessa forma, compreendemos que os desafios apresentados pelos professores de classes regulares podem ser superados ao contemplar as individualidades expressas em sala de aula, especialmente, na Educação Especial Inclusiva.

É preciso sinalizar que o ensino da Matemática pode se tornar significativo ao considerar as vivências externas à escola, e ampliar tal aprendizado com experiências e conhecimentos científicos. Com isto, é importante obter estratégias e alternativas para o enfrentamento de práticas que busquem produzir aprendizagens, que não se reduzam a um simples conjunto de técnicas.

Destacamos que com o aumento exponencial do número de matrículas e com a demanda de estudantes com transtorno do neurodesenvolvimento nas escolas de educação básica no Brasil nos últimos anos (INEP, 2020; 2021), são necessárias novas ações que viabilizem a produção de conhecimento e a formação contínua de professores para atender as necessidades da Educação Especial. Ou seja, que busque contemplar a todos, em uma perspectiva inclusiva, garantindo a participação e a aprendizagem para a promoção da equidade no ensino.

Vale ressaltar que as estratégias pedagógicas como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), junto à proposta de Ensino Colaborativo entre os professores, vêm sendo apontadas como possibilidades educacionais que visam contribuir com a inclusão educacional. A referida estratégia também pode ser utilizada para o ensino de Matemática no ambiente escolar regular, aspirando atingir a diversidade na sala de aula, de modo a contemplar também os alunos com TEA.

Considerando a importância da aprendizagem da Matemática para todos os alunos, reafirmamos que as propostas educativas pelo viés do DUA possibilitam que o processo de ensino contribua de forma efetiva para a aprendizagem dos envolvidos, como direito de todos. Assim, trataremos a seguir sobre o TEA, situando-o nas leis e marcos históricos da Educação Especial.

2. LEIS E MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Desde a Constituição de 1988 (Brasil, 1988), estudantes com deficiências, assim como os diagnosticados com TEA, possuem assegurado seu direito à Educação. Essa premissa reafirma-se em documentos norteadores das políticas educacionais brasileiras, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, em seu artigo 4º, inciso III que assevera sobre o “[...] atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades”, de preferência na rede regular de ensino (Brasil, 1996, *on-line*).

Com a repercussão do movimento em defesa da Educação Especial, cabe elucidar que a partir da Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), houve uma proposta de que os alunos com necessidades educacionais especiais pudessem frequentar salas de aulas regulares. Assim, a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) (Brasil, 2008), garantiu a inserção do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) no ensino formal, após por muito tempo, ser considerado como parte de um sistema educacional separado dos alunos com o desenvolvimento típico. Com a Lei nº 12.796, de 09 de abril de 2013, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) foi definido que os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação deveriam ser inseridos, preferencialmente, na rede regular de ensino em todos os seus níveis (Brasil, 2013).

Em busca de um sistema educacional inclusivo a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que objetivou “[...] assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015b, *on-line*).

Em consonância com o avanço de leis e materiais para a Educação Especial, em 2014 foi publicada a quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) (APA, 2014). O DSM-V passou a ser utilizado como instrumento orientador para a compreensão dos transtornos pela classe médica e pelos pesquisadores. Ademais, nas versões anteriores o Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) continham subgrupos diagnósticos como a Síndrome de Rett, o Transtorno do Espectro Autista, a Síndrome de Asperger e a Síndrome de Heller. No DSM-V, esses subgrupos foram integrados ao conceito de TEA. Atualmente, o DSM-V absorveu esses transtornos em um único diagnóstico – Transtornos do Espectro Autista (TEA).

Embora em parágrafos anteriores discutimos algumas definições de TEA, elucidamos que o DSM-V o define da seguinte forma:

O transtorno do espectro autista caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Considerando que os sintomas mudam com o desenvolvimento, podendo ser mascarados por mecanismos compensatórios, os critérios diagnósticos podem ser preenchidos com base em informações retrospectivas, embora a apresentação atual deva causar prejuízo significativo (APA, 2014, p. 32).

Destarte, o TEA pode englobar sujeitos com comunicação verbal e interesses restritos, que podem apresentar hiperfoco, constituído como uma forma intensa de concentração em um mesmo assunto; e não verbais, com movimentos estereotipados (Pereira, 2021). Há também os indivíduos com quociente de inteligência acima da média, apresentando altas habilidades e/ou superdotação.

De acordo com Liberalesso e Lacerda (2017), os níveis de severidade do TEA são caracterizados por danos significativos do comportamento e da comunicação, como ausência de interesse com os pares e prejuízos na conversação. O DSM-V (APA, 2014) utiliza o nível de dependência provocado pelo transtorno na pessoa. Os níveis de severidade são descritos em três domínios psicopatológicos: níveis de suporte 1, 2 e 3.

Liberalesso e Lacerda (2017) apontam que o nível de suporte 1 requer apoio pouco substancial, os sujeitos possuem limitações para as interações sociais e/ou permanecê-las com boas qualidades, com menor interesse no que se refere às interações cotidianas. O nível de suporte 2 necessita de apoio substancial mesmo com o apoio e/ou suporte, as limitações são significativas e nítidas implicando nos vínculos interpessoais. O nível de suporte 3 exige um apoio muito substancial e se refere a indivíduos com considerável limitação na fala expressiva, além da ausência de cognição. Nesse caso, a severidade do comportamento limita o sujeito em lidar com pequenas modificações de rotina.

Para ampliar nossas discussões, apresentamos como o TEA é considerado pela neurodiversidade. A socióloga e ativista australiana do autismo, Judy Singer, em entrevista ao jornalista de Nova York, Harvey Blume, em 1999, defende um movimento organizado por pessoas com TEA, de nível de suporte 1, como uma característica da diversidade humana, contrariando a visão de cura e tratamento do autismo muito esperado por pais e profissionais. Assim a neurodiversidade traz uma identidade autista a ser vivenciada com dignidade como uma diferença

a ser respeitada e difundida (Masataka, 2018; Machado *et al.*, 2019; Wuo; Yaedu; Wayszceyk, 2019).

As contribuições dos estudos sobre neurodiversidade asseguram que os sujeitos com TEA possuem ao menos, seis características do processamento sensorial incomum como “[...] maior apreciação ao detalhe; perspectiva sensorial aprimorada; desenvolvimento do conhecimento em domínios específicos; elevada facilidade de reconhecer padrões; habilidades visuais aumentadas; apreço maior por objetos inanimados” (Machado *et al.*, 2019, p. 174).

Convém salientar que as dificuldades encontradas por pessoas com deficiências são geralmente, impostas pelas barreiras sociais encontradas. Destarte, o tratamento recomendado para os alunos com TEA é multidisciplinar e multimodal. Assim, deve ser realizado conforme as necessidades específicas de cada indivíduo e contar com o envolvimento de profissionais de diferentes áreas para viabilizar o atendimento a todas as demandas que necessitam (Gadia; Rotta, 2016).

Com base nas reflexões apresentadas, compreendemos que para a perspectiva inclusiva, no contexto educacional, a diversidade pode ser compreendida como uma multiplicidade de vivências culturais existentes dentro do mesmo espaço. Desse modo, lidar com as diferenças na sala de aula, implica respeitar as experiências individuais, exigindo da prática docente uma compreensão apurada acerca das idiossincrasias e especificidades de seus estudantes.

3. DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA)

A concepção do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) sofreu avanços importantes desde a sua elaboração no início dos anos 1990, por Anne Meyer e David Rose no *Center for Applied Special Technology* (Centro de Tecnologia Especial Aplicada) (CAST, 2011). Os estudiosos buscaram investigar, desenvolver e articular os princípios e as práticas do DUA. As contribuições de suas pesquisas aplicam-se nos dias atuais, a todos aqueles que necessitem de um suporte específico para a sua aprendizagem (Pletsch; Souza; Orleans, 2017).

Cabe destacar que o termo DUA vem do conceito de Desenho Universal da área do Desenvolvimento Arquitetônico e seus produtos. Esse movimento teve como objetivo, criar ferramentas que pudessem ser utilizadas pelo maior número de pessoas possíveis. Um exemplo, são as rampas das calçadas, que são úteis para pessoas com carrinhos de compra, com carrinhos de crianças, entre outras dificuldades de locomoção (Sebastián-Heredero, 2020).

Com os princípios do DUA, compreendemos que é necessário eliminar as barreiras da aprendizagem. Nesse sentido, além de otimizar o acesso físico nos espaços das instituições educativas, também é necessário tornar acessível os conteúdos escolares. Com base nessa perspectiva, o currículo adotado nas

escolas não precisa sofrer adaptações, pois são disponibilizadas várias formas de apresentar o conteúdo. Espera-se que com essa estratégia, sejam contempladas as múltiplas aprendizagens e as diversidades presentes na sala de aula (Pletsch; Souza; Orleans, 2017).

Sendo assim, observa-se que o

[...] Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) procura atender a essa diversidade por meio da utilização de vários recursos (pedagógicos e tecnológicos), materiais, técnicas e estratégias, facilitando a aprendizagem e, conseqüentemente, o acesso ao currículo. Assim sendo, utiliza diversos meios de apresentação do conteúdo, diversas opções para a realização das atividades (meios de execução) e diversos meios de manter a motivação e o interesse do aluno (Ribeiro; Amato, 2018, p. 126-127).

De acordo com Ribeiro e Amato (2018), quando o professor utiliza o DUA como estratégia de ensino para todos, ele flexibiliza quatro elementos do currículo comum: os objetivos, a avaliação, os métodos e os materiais.

Ao possibilitar a proposta do DUA como flexibilização no contexto educacional, somado ao uso da tecnologia, o docente pode beneficiar o acesso ao currículo escolar para alunos com ou sem deficiências (Ribeiro; Amato, 2018). Para que essa prática seja consolidada nas escolas brasileiras, será necessária uma formação docente específica, que instrumentalize os docentes com relação aos princípios e as diretrizes de utilização da ferramenta em questão, com a finalidade de contribuir para o planejamento das aulas e a transformação das escolas em ambientes inclusivos.

O estudo de Bock, Gesser e Nuernberg (2018, p. 155) conclui que:

[...] o DUA pode, de fato, contribuir de diferentes maneiras na eliminação de barreiras metodológicas nos contextos educacionais. Contudo, não basta a técnica pela técnica, ou apenas a aplicabilidade de metodologias sem a compreensão de quem são os sujeitos aprendentes. É preciso que o DUA seja mais que um *framework*, que ele se torne um princípio culturalmente aceito e vivido nos diferentes contextos. A variabilidade no modo de aprender é a realidade, e nessa variabilidade há situações que ultrapassam as definições de deficiência (Bock; Gesser; Nuernberg 2018, p. 155).

Conforme elucidamos, o DUA contempla as múltiplas formas de aprendizagem, e atende a todos os alunos, independente de possuírem ou não, alguma necessidade específica de aprendizagem. Ao compreender que cada sujeito apresenta uma forma única de aprendizagem, a ferramenta mencionada considera a variabilidade e a diversidade, por flexibilizar os objetivos, os materiais e os métodos para a aplicação dos conteúdos no ambiente escolar.

De acordo com Sebastián-Herederó (2020), ao se criar o currículo com base na referência do DUA, o princípio inicial é que sejam atendidas as necessidades

de todos os alunos. Posteriormente, pode haver mudanças nas ações e opções que permitam o desenvolvimento dos envolvidos, a partir de onde estão no processo de ensino e aprendizagem, e não de onde imaginamos que estejam.

Para um resultado eficiente, Sebastián-Heredero (2020) discorre sobre três princípios que são fundamentais para a execução do DUA. O primeiro se refere em como proporcionar modos múltiplos de apresentação, que seria o “o que da aprendizagem”. Ou seja, utilizar recursos visuais ou auditivos, ao invés de disponibilizar apenas textos impressos. Assim a aprendizagem pode acontecer por meio de múltiplas apresentações e conexões, de forma mais rápida.

Já o segundo princípio disserta sobre a possibilidade de proporcionar modos múltiplos de ação e expressão. Isto é, “o como da aprendizagem”. Nesse aspecto, considera-se a quantidade de estratégias, práticas e organizadas, com ações e expressões variadas para que a apropriação do conteúdo seja realizada da forma mais adequada para o estudante (Sebastián-Heredero, 2020).

Por fim, o terceiro princípio aponta os modos múltiplos de implicação, engajamento e envolvimento, que é “o porquê da aprendizagem”. Desse modo, é necessária a utilização de várias formas de explicar a variabilidade individual, que atinjam os fatores neurológicos, culturais, interesses pessoais e os conhecimentos prévios, com modos múltiplos de envolvimento (Sebastián-Heredero, 2020).

4. ESTRATÉGIAS DO DUA NO ENSINO DA MATEMÁTICA POR JOGOS DE CÁLCULO PARA ALUNOS COM TEA

Os estudos de Rocha *et al.* (2021) apontam sobre as dificuldades e o desinteresse por parte dos alunos em aprender Matemática. Além disso, mostram a importância do professor como mediador nesse processo, a fim de tornar o ensino matemático prazeroso. O autor traz o jogo como uma alternativa eficaz, para mobilizar o interesse e a motivação do aluno, numa perspectiva de aprendizagem significativa.

Rocha *et al.* (2021) declaram que:

[...] o ensino deve ter como base a realidade do estudante, sendo desafiado a solucionar questões e problemas matemáticos que se relacionem com o contexto social, político e econômico no qual está inserido, transformando a matemática em uma ferramenta para alcançar uma análise crítica que o permita desenvolver as próprias convicções e transformar sua realidade (Rocha *et al.*, 2021, p.4).

Não basta afirmar que os conceitos de Matemática são importantes para a vida dos alunos. Há necessidade de oportunizar estratégias para atender a diversidade no processo de ensino e aprendizagem na sala de aula (Santos; Silva, 2019). Mesmo que de forma equivocada, a disciplina ainda seja considerada

difícil, é possível superar essa situação quando o professor, como figura central, se responsabiliza pelo êxito de todos os alunos, inclusive daqueles com necessidades especiais.

Nas aulas da disciplina supramencionada, ao utilizar estratégias como os jogos com regras na perspectiva do DUA, por exemplo, a atuação dos professores poderá proporcionar sentido aos problemas propostos, e favorecer o desenvolvimento de conceitos matemáticos. Portanto, ao fazerem o uso de diferentes recursos no ensino, os docentes podem obter e promover a participação de todos os alunos em sala de aula. A essa estratégia pedagógica, podemos somar a Tecnologia Assistiva (TA), para um melhor resultado que busque contemplar a formação dos sujeitos com ou sem deficiência (Ribeiro; Amato, 2018). Sobre essas discussões, afirmamos que ao dar significado aos conteúdos matemáticos, os estudantes também apropriam-se de sua linguagem, desenvolvem a autonomia e são atendidos em suas necessidades sociais e intelectuais.

Cumpramos destacar que, segundo Silva e Mendes (2022), no ensino inclusivo da Matemática, a aplicação do DUA pode utilizar-se de materiais manipuláveis, recursos tecnológicos, jogos e brincadeiras. Nesse sentido, os jogos com cálculos matemáticos podem se apresentar como estratégia, ao passo que os jogadores utilizam conceitos matemáticos para realizarem suas partidas e atender as regras preestabelecidas. Com a mediação do professor perante as propostas de utilização, por meio de intervenções específicas e intencionadas, as possibilidades ofertadas nesse contexto educacional poderão se configurar em ricas oportunidades para o aprendizado. Nessa perspectiva,

[...] a estrutura lúdica é concebida de forma tal que não permita mudanças pela criança, estas situações promotoras de aprendizagens matemática permanecem como elementos centrais do jogo, sobretudo quando a atividade é supervisionada por um educador (Muniz, 2014, p. 112).

Por esse viés, o ensino matemático com jogos pode desenvolver habilidades diversas, conceitos e pensamentos de forma divertida. Além disso, as vivências que envolvem cálculos mentais e o uso de materiais concretos, influenciam no desenvolvimento do pensamento matemático e auxiliam o aluno traçar caminhos e estratégias para alcançar o resultado almejado. O “[...] cálculo mental é um procedimento ágil, que favorece a autonomia, a partir do momento em que permite à criança ser ativa e criativa nas escolhas dos caminhos para chegar ao valor final” (Ananias; Pessoa, 2015, p. 39).

Com vistas ao fortalecimento das tessituras realizadas nesse capítulo, citamos Cruz e Panossian (2021), que publicaram a pesquisa intitulada “Jogos matemáticos: análise de propostas inclusivas para potencializar o cálculo mental”. Nesse estudo, os autores aplicam o jogo “O produto é” em uma turma

do 9º ano de ensino regular, em que há um aluno com deficiência visual. As regras foram organizadas e adaptadas, com a proposta de desenvolver o cálculo mental associando a multiplicação de maneira prática e colaborativa. O jogo objetivou que os investidores (jogadores que fazem perguntas a fim de descobrir as cartas que estão nas mãos do banqueiro) descobrissem quais são as três cartas que estariam nas mãos do banqueiro (jogador responsável pelas cartas). Foram utilizadas sete cartas numeradas da seguinte forma: 2, 3, 4, 5, 7, 8 e 9, que foram adaptadas para deficientes visuais com números/letras ampliados e em braile, como apresentado na Figura 1.

Figura 1 - Baralho com números/letras ampliados e em braile.



Fonte: Cruz e Panossian (2021, p.12).

As regras do jogo foram determinadas pela professora pesquisadora, de modo que o banqueiro retira três cartas do monte e os investidores precisam descobrir qual é. Assim, podem dizer apenas produtos entre a multiplicação de dois dos números. Por exemplo, se um investidor diz “O produto é 35?”, o banqueiro só pode responder “Sim” se tiver em suas mãos as cartas 7 e 5. Caso contrário, deve dizer “Não”. Nessa lógica, os jogadores devem pensar nas possibilidades de produtos dentro do jogo, além de fatoração e decomposição desses números, utilizando a operação de multiplicação.

Esse é um exemplo de jogo matemático que pode ser adaptado, considerando a diversidade existente na sala de aula. Ao pensar na inclusão de alunos com TEA e a utilização do DUA, pode-se propor formas de empregar as habilidades de socialização, comunicação, atividades em grupos, raciocínio lógico e conceitos matemáticos.

Dessa forma, a aprendizagem de conteúdos matemáticos não se resume apenas a utilização de caneta e papel com soluções de problemas de forma tradicional, e sim, pode ser enriquecida com ferramentas motivadoras, para a formação de um ambiente de cooperação, autonomia e participação entre os membros da comunidade escolar (Neves; Peixoto, 2019).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo, apresentar reflexões sobre as contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), para o ensino de conceitos matemáticos, com vistas ao processo de inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas instituições educativas.

Por meio da pesquisa bibliográfica, constatou-se que ao utilizar o DUA, torna-se evidente a necessidade de se atentar para o ensino e aprendizagem que contemple a diversidade existente em sala de aula. Além disso, é preciso eliminar barreiras desnecessárias, sem desconsiderar os desafios necessários. Nos princípios e diretrizes do DUA, a meta é superar as fragilidades existentes nos contextos educacionais e apresentar opções flexíveis para maximizar as oportunidades de aprendizagem.

A partir da perspectiva do DUA, o ensino de Matemática é concebido com novos olhares para perceber a construção do conhecimento e habilidades na disciplina em questão. Compreende-se que uma prática pedagógica alicerçada em estudos para o fortalecimento da atuação docente, pode oportunizar aos estudantes, o domínio de procedimentos, as inter-relações entre os participantes do processo de ensino e a interação com o ambiente.

Quando os professores são instrumentalizados com as formações continuadas, adequadas e de qualidade que viabilizem a prática inclusiva, são capazes de realizar escolhas corretas dos materiais pedagógicos, podendo tornar as aulas de Matemática divertidas e proveitosas para todos os alunos presentes em sala.

Com isso, pode-se superar a ideia equivocada de inclusão, em que as salas de aula são frequentadas por todos, mas não se consolida em um espaço em que sejam respeitadas as formas diferentes de aprendizagem dos estudantes.

A partir dos fundamentos da Educação Inclusiva, as singularidades dos indivíduos precisam de fato, ser valorizadas. Para isso, a escola deve fortalecer o trabalho participativo de todos os profissionais da Educação e oferecer condições para que o professor organize suas ações. E assim, desenvolva e planeje os procedimentos necessários para a realização das atividades propostas para atender as especificidades e os interesses dos alunos.

Espera-se que este estudo possa fornecer subsídios que propiciem novas pesquisas acerca do processo de inclusão dos estudantes com TEA e da utilização do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA).

REFERÊNCIAS

ANANIAS, B. R.; PESSOA, C. A. dos S. O Uso do Material Manipulativo e do Cálculo Mental na Resolução de Problemas de Multiplicação por Alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. **Cadernos do IME - Série Matemática (online)**. v. 9, p. 35-49, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/cadmat/article/view/15289/16064>. Acesso em: 20 jun. 2023.

ASSOCIAÇÃO DE PSIQUIATRIA AMERICANA - APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-V)**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BOCK, G. L. K.; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. Desenho Universal para a Aprendizagem: a Produção Científica no Período de 2011 a 2016. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.24, n.1, p.143-160, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382418000100011>. Acesso em: 04 mar. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretária de Educação Especial, 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 9 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 05 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 05 jun., 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 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, 2015b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 17 jun., 2023.

CAST. Center for Applied Special Technology. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.0**. Wakefield, MA: Author, 2011.

CRUZ, A. P.; PANOSSIAN, M. L. Jogos matemáticos: análise de propostas inclusivas para potencializar o cálculo mental. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.34/2021, p.01-22. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/63445>. Acesso em 17 de set de 2023.

GAIATO, M.; TEIXEIRA, G. **O reizinho autista**: guia para lidar com comportamentos difíceis. São Paulo: nVersos, 2018.

GADIA, C.; ROTTA, N. T. Aspectos clínicos do Transtorno do Espectro Autista. In: ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos. (Org.). **Transtornos da aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016. p. 368-377.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOMES, R. F.; SCHMIDT, C.; PEREIRA, A. G.; VASQUES, A. M.; FAGUNDES, V. C. Autismo e Funções Executivas: prejuízos no lobo frontal. **EFDeportes.com, Revista Digital**, Buenos Aires, Año 18, Nº 188, Enero de 2014. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd188/autismo-e-funcoes-executivas-prejuizos.htm>. Acesso em 17 set. 2021.

INEP. **Resumo Técnico**: Censo Escolar da Educação Básica 2021. Brasília, DF, Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 14 fev. 2023.

INEP. **Resumo Técnico do Estado da Bahia - Censo da Educação Básica 2020**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linhaeditorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resumotecnico-do-estado-da-bahia-2013-censo-da-educacao-basica-2020>. Acesso em: 26 jun. 2023.

LIBERALESSO, P.; LACERDA, L. **Autismo**: compreensão e práticas baseadas em evidências. 1. ed. Curitiba: Marcos Venicius Valentin, 2017.

LIMA, S. M.; LEPLANE, A. L. F. Escolarização de Alunos com Autismo. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 2, p. 269-284, abr. - jun., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/93w7MM64pfrMWrPTKmqxS-Bh/?lang=pt>. Acesso em: 30 jun. 2023.

MACHADO, A. C. H.; NASCIMENTO, D. G. D.; SILVA N., J. A.; ALVES, M. R. R.; RAMOS, V. D. G.; OLIVEIRA, J. M. R. A relação entre a neurodiversidade e o Transtorno do Espectro Autista. **Revista Educação em Saúde**, v.7, p.173-176, 2019. Disponível em: <http://periodicos.unievangelica.edu.br/index.php/educacaoemsaude/article/view/4065>. Acesso em: 20 nov. 2023.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MASATAKA, N. Neurodiversity and artistic performance characteristic of children with autism spectrum disorder. **Frontiers in psychology**,

v. 9, 2018. Disponível em <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.02594/full>. Acesso em: 26 jun. 2023.

MOREIRA, G. E; MANRIQUE, A. L. **Educação matemática inclusiva: diálogos com as teorias da atividade, da aprendizagem significativa e das situações didáticas**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019.

MUNIZ, C. A. **Brincar e jogar: Enlaces teóricos e metodológicos no campo da educação matemática**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. (Tendências em Educação Matemática, 20).

NEVES, F. P. de L.; PEIXOTO, J. L. B. Abordagem curricular do desenho universal para aprendizagem: implicações para a educação matemática inclusiva. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, Campo Mourão/PR, v. 8, n. 17, p. 320-345, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/rpem/article/view/6158>. Acesso em: 20 nov. 2023.

HEREDERO, E. S. **Diretrizes para o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)**. Rev. Bras. Ed. Esp., Bauru, v.26, n.4, p.733-768, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 06 abr. 2023.

PEREIRA, Everton Aurelio Santos. **Transtorno do Espectro Autista: a produção dos sentidos na organização do trabalho do docente de educação física no contexto de inclusão**. 2021. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. DE; ORLEANS, L. F. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação E Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 35, p 264-261, 2017. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/3114>. Acesso em: 20 nov. 2023.

RIBEIRO, G. R. P. S.; AMATO, C. A. L. H. Análise da utilização do Desenho Universal para Aprendizagem. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 125-151, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgdd/article/view/12117/7488>. Acesso em: 23 mai. 2023.

ROCHA, C. S. da.; SILVA, G. F. da .; ROCHA, J. S.; SILVA, J. E. Teaching mathematics at elementary and high school levels: Using games as teaching tools. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 6, p. e26010615756, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i6.15756. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/15756>. Acesso em: 2 jul. 2023.

SANTOS, A. S. R.; SILVA, W. P. Um estudo sobre dificuldades enfrentadas pelos professores de matemática na Escola Inclusiva. In: MENEZES, J. E.; BRAGA, M. D., SEIMETZ, R.; SILVA, W. P. (org.). **Metodologias de ensino em matemática: ações na educação inclusiva**. 1. ed. Jundiaí/São Paulo: Paco, 2019. p. 13-33.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.26, n.4, p.733-768, Out.-Dez., 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wT-ZwyBN4LpLgv5C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 dez. 2023.

SILVA, M. DO C.; MENDES, E. Formação de professores em contextos colaborativos: o desenho universal para a aprendizagem nas aulas de matemática. **Com a Palavra, o Professor**, v. 7, n. 17, p. 60-78, 29 abr. 2022. Disponível em: <http://revista.geem.mat.br/index.php/PPP/article/view/768>. Acesso em 1 dez. de 2022.

OLIVEIRA, K. G.; SERTIÉ, A. L. Transtornos do espectro autista: um guia atualizado para aconselhamento genético. Einstein, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 233-238, 2017. **Revista Revendo Ciências Básicas**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eins/a/YMg4cNph3j7wftqmKzYsst/?lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2023.

VICARI, L. P. L.; RAHME, M. M. F. Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 05 mai. 2023.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 19 maio 2023.

WUO, A., YAEDU, F., WAYSZCEYK, S. Déficit ou diferença? um estudo sobre o autismo em pesquisas educacionais. **Revista Educação Especial**, 32, e102/ 1-21, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X38975>. Acesso em: 05 fev. 2023.

O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM COMO FERRAMENTA PARA O TRABALHO COM AUTISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Flávia Belini Querino Martins¹

Solange Franci Raimundo Yaegashi²

Emanoela Thereza Marques de Mendonça Glatz³

1. INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem sido alvo de muitos estudos nas últimas décadas, que buscam explicações sobre suas causas, os sinais precoces, bem como os tratamentos disponíveis e os trabalhos a serem desenvolvidos para a criança autista tenha autonomia, independência e desenvolva, de maneira integral, suas potencialidades.

Segundo Borges e Schmidt (2021), o desafio dos professores diz respeito não apenas a promover o desenvolvimento das competências sociais centrais dos alunos com TEA, mas também adequar o acesso ao currículo e aos conteúdos acadêmicos pertinentes a cada etapa de escolarização.

Porém, mesmo com o avanço em relação aos conhecimentos produzidos na área de Educação Especial, e com os profissionais da área da Educação buscando entender e se capacitar para trabalhar com os alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), as crianças com TEA ainda enfrentam diversas dificuldades de aprendizagem, principalmente na etapa da Educação Infantil.

De acordo com Gaiato e Teixeira (2018, p. 13), o TEA é entendido como “uma condição comportamental em que os indivíduos apresentam prejuízos e/ou alterações básicas do comportamento e interação social”. Tais

1 Estudante do Programa de Mestrado Profissional em Educação Especial e Inclusiva (PROFEI) pela Universidade Estadual de Maringá. Email: flaviabqmartins@gmail.com.

2 Pós-doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Email: sfryaegashi@uem.br.

3 Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Educação pelo mesmo Programa e Universidade. Pedagoga pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Email: manuglatz@hotmail.com.

indivíduos apresentam características marcantes, dentre as quais: limitações na comunicação, na aquisição da linguagem verbal e não verbal; dificuldade de socialização; e padrões de comportamentos restritivos e repetitivos.

Dessa forma, um dos principais campos de dificuldade é a comunicação e a interação social, pois os indivíduos com TEA podem apresentar adversidades para comunicar-se verbalmente, assim como para compreender e interpretar emoções e expressões faciais de outros sujeitos, e participar de brincadeiras em grupo que exigem o estabelecimento de vínculos e relações sociais.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV), por sua vez, apresenta a seguinte definição para o TEA:

O transtorno do espectro autista caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Considerando que os sintomas mudam com o desenvolvimento, podendo ser mascarados por mecanismos compensatórios, os critérios diagnósticos podem ser preenchidos com base em informações retrospectivas, embora a apresentação atual deva causar prejuízo significativo (APA, 2014, p. 32).

Assim, um outro ponto de dificuldade é a adaptação: crianças com TEA muitas vezes têm dificuldades para lidar com mudanças na rotina e podem apresentar comportamentos repetitivos. A transição para um novo ambiente, como a escola, pode ser bastante desafiadora.

Não menos importante, é o fator de hipersensibilidade sensorial identificada nas crianças com TEA, que geralmente apresentam uma sensibilidade incomum aos estímulos sensoriais. Isso pode impactar a capacidade de se concentrar em atividades de sala de aula, interagir com os materiais de aprendizado e participar de atividades físicas (Posar; Visconti, 2017).

Finalmente, sujeitos diagnosticados com TEA também podem apresentar dificuldades de compreensão e expressão subjetiva, tendo certa resistência em compreender instruções verbais complexas e em expressar suas necessidades e sentimentos de forma clara e objetiva.

Para lidar com essas dificuldades, é importante que o ambiente educacional seja adaptado para atender às necessidades individuais de cada criança com TEA, proporcionando suporte especializado, estruturas visuais, técnicas de comunicação alternativa, estratégias de ensino diferenciadas e apoio emocional. Além disso, a colaboração entre educadores, profissionais de saúde e famílias é fundamental para garantir o progresso e o bem-estar da criança com TEA na Educação Infantil.

Para tanto, não se pode segregar os alunos pelas dificuldades apresentadas, mas sim uni-los por uma abordagem que facilite a aprendizagem de todos (sujeitos típicos e atípicos).

Nesse sentido, o objetivo do presente capítulo é discutir as contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), para o ensino de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

2. O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é uma proposta pedagógica que visa atender à diversidade de estilos de aprendizagem apresentados pelos alunos, incluindo aqueles que necessitam de atenção especial, que precisam de ambientes que sejam acessíveis, independentemente de suas habilidades ou dificuldades.

Segundo Tavares, Hummel e Ferreira (2022), o conceito de Design Universal teve sua origem no campo arquitetônico, cuja finalidade era tornar os ambientes físicos adaptáveis e acessíveis a todos.

Diante desta premissa, nasce o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), cuja raiz é interseccionada à educação inclusiva e à busca pela garantia de que todos os alunos tenham acesso a uma educação equânime e de qualidade, independentemente de suas idiosincrasias.

O DUA originou-se nos Estados Unidos, sendo desenvolvido por David Rose, Anne Meyer e outros pesquisadores do Centro Nacional de Aprendizagem Universal Design for Learning (UDL) no Cast (Centro para Aprendizado e Ensino em Tecnologia), sediado na Universidade de Harvard. O UDL surgiu da necessidade de promover práticas educacionais inclusivas e acessíveis a todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, características ou diferenças individuais.

No final do século XX, reconheceu-se que as abordagens tradicionais de ensino, muitas vezes, deixavam de atender às necessidades de uma parcela significativa de alunos, incluindo aqueles com deficiências, transtornos de aprendizagem, habilidades linguísticas limitadas e/ou outras diferenças que poderiam afetar seu potencial de aprendizagem.

Foi nesse contexto que o conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem começou a ganhar força: inspirado no conceito de Desenho Universal na Arquitetura, que propõe criar espaços acessíveis e utilizáveis por todas as pessoas, independentemente de suas limitações físicas, o DUA propõe desenvolver práticas de ensino que sejam flexíveis e adaptáveis o suficiente para atender a uma ampla gama de diferenças individuais.

A partir da pesquisa e da aplicação prática do DUA, ele acabou por se disseminar para outros países ao redor do mundo, tornando-se uma abordagem significativa para a promoção da equidade na educação.

Este conceito vem ao encontro ao art. 3º da Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que em seu inciso II, define que:

II - desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva (Brasil, 2015, on-line).

Sendo assim, os objetivos do DUA vêm ao encontro do princípio da garantia do acesso universalizado ao aprendizado, buscando parcerias com professores especialistas e outros profissionais, para a elaboração de recursos, materiais, estratégias, atividades e espaços educativos flexíveis para o processo de aprendizagem, não somente aos alunos atípicos, mas a todos os alunos, considerando os variados estilos e ritmos de aprendizagem (Zerbato, 2018).

3. OS PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS DO DUA

Segundo o CAST (2010), o DUA se baseia em três princípios fundamentais, sendo eles: 1) múltiplas formas de representação; 2) múltiplos meios de expressão e engajamento; e 3) múltiplas formas de ação e expressão. Isso significa que os educadores que utilizam o DUA como ferramenta de ensino em sala de aula, devem oferecer informações em diferentes formatos (texto, imagem, áudio etc.), permitir que os alunos demonstrem seu conhecimento de várias maneiras e oferecer oportunidades para que os alunos se engajem de maneira significativa em seu próprio processo de aprendizagem.

Primeiramente, para compreender o assunto em discussão, é necessário iniciar pela explicação e compreensão dos princípios do DUA (Design Universal da Aprendizagem): as diversas formas de acesso à informação e conhecimento (o “quê” da aprendizagem); as múltiplas abordagens para realizar tarefas estratégicas (o “como” da aprendizagem); e as diferentes maneiras de se envolver e manter o engajamento no processo de aprendizado (o “porquê” da aprendizagem) (Meyer; Rose; Gordon, 2014).

Quando se fala sobre as múltiplas formas de acesso ao conhecimento, o DUA sugere que todas as informações precisam ser disponibilizadas em variados formatos, como a utilização de texto, de imagens, de arquivos de áudio e de vídeo, utilizando-se de recursos visuais, como gráficos e diagramas, para apoiar e facilitar a compreensão dos dados. Também devem ser ofertadas opções de apresentação que possibilitem a acomodação de diferentes estilos de ensino-aprendizagem.

Já quando dissertamos sobre aos meios de engajamento, sugere-se que haja a oferta de opções que viabilizem e motivem as crianças, buscando sempre considerar suas preferências e interesses, possibilitando-lhes a escolha de

atividades que objetivem aumentar o engajamento e diversificar as formas de interação, incorporando o uso de exercícios práticos e colaborativos.

E por fim, as múltiplas formas de ações e expressão, refere-se à incorporação de práticas educativas que permitam que os alunos demonstrem e representem – de diversas maneiras – aquilo que aprenderam em sala de aula, seja por meio do uso da escrita, da fala, da utilização da expressão artística e/ou da dramatização, apoiando as diferentes formas de comunicação, incluindo aquelas usadas por crianças autistas, como a comunicação visual ou alternativa.

4. TRABALHANDO O DUA COM CRIANÇAS COM TEA

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) pode trazer vários benefícios para o aprendizado de crianças com TEA inseridos na Educação Infantil, permitindo que esses sujeitos tenham acesso à diferentes formas de representação, expressão e engajamento, levando em consideração suas necessidades individuais. Também oportuniza a expressão em diferentes formas, seja por meio da linguagem, da comunicação não verbal, da arte, da música, entre outras.

Segundo Borges e Schimidt (2021), o DUA traz em seus conceitos a possibilidade da apresentação do conteúdo de forma flexível e adaptável, permitindo que os sujeitos com deficiência possam acessar a informação da forma mais adequada para eles, como por uso dos meios de recursos visuais, auditivos e táteis. O DUA possibilita que os alunos com TEA tenham maior autonomia em seu processo de aprendizagem, pois oferece maneiras diversificadas de interação com o conteúdo, trabalhando também com a promoção da participação ativa, já que permite que expressem suas ideias e que contribuam para a criação do ambiente de aprendizagem, tornando-o mais significativo e lógico. Ao aplicar o DUA no contexto da Educação Infantil para crianças autistas, é possível criar uma base inclusiva que atenda às diversas necessidades dessas crianças.

Se faz necessário então, pensar em diversas formas e ações que facilitem este aprendizado, como a flexibilidade no ambiente de aprendizagem, concebendo assim um ambiente que permita a movimentação e a variação nas atividades para acomodar as necessidades sensoriais das crianças com TEA.

Outro ponto importante é o trabalho com a Comunicação Visual, pois ao fazer uso de recursos visuais, como imagens, gráficos e cartões, apoia-se a comunicação e a compreensão. Isso pode ser particularmente útil para crianças com TEA, que muitas vezes respondem bem a estímulos visuais (Pereira *et al.*, 2020).

Tão importante quanto os outros pontos já mencionados, é a modificação de atividades conforme a necessidade, levando em consideração as preferências e desafios individuais das crianças como um todo, típicas e atípicas. Isso pode

incluir a simplificação de instruções, o uso de reforços visuais e a incorporação de interesses específicos.

Outra sugestão é o uso da Tecnologia Assistiva (TA), como aplicativos educacionais ou dispositivos de comunicação, para apoiar o aprendizado e a comunicação das crianças com TEA. De acordo com Alves e Hummel (2023), a utilização de recursos de TA tem demonstrado que alunos com determinadas limitações podem ter uma participação mais efetiva dentro do ambiente escolar. Nessa direção faz-se necessário o trabalho docente de forma colaborativa. Ademais,

[...] a Tecnologia Assistiva (TA) vem dar suporte para efetivar o novo paradigma da inclusão na escola e na Sociedade para Todos, que tem abalado os preconceitos que as práticas e os discursos anteriores forjaram sobre e pelas pessoas com deficiência. No entanto, o emprego das tecnologias, por mais promissor que possa ser, está invariavelmente sujeito as restrições de ordem cultural, econômica, social e convém examinar com realismo (Galvão Filho; Miranda, 2012, p.1).

Não obstante, é preciso reforçar sobre a importância do trabalho docente em parceria com profissionais especializados em educação especial e saúde, para desenvolver estratégias que atendam às necessidades específicas e individuais das crianças autistas.

Neste âmbito Zerbato (2018) explica que é preciso conhecer os alunos, especialmente aqueles que têm alguma deficiência. É necessário propiciar um currículo no qual o desafio seja apropriado, pois o aluno deve aprender, mas não deve sofrer para aprender. É preciso ter metas para o aprendizado e o DUA permite eliminar as barreiras para o acesso ao currículo e a participação na sala de aula. Dessa forma, o objetivo do DUA não é reduzir todo o esforço do aluno, mas reduzir o esforço desnecessário, aquele que distrai e que incapacita.

Ao se lembrar que cada criança é única, e que as estratégias devem ser pensadas para atender às necessidades individuais, é crucial observar e considerar as especificidades de cada criança, buscando garantir uma abordagem holística para o seu desenvolvimento na etapa da educação infantil.

Ao implementar o DUA – já na primeira etapa da educação básica – para crianças autistas, é essencial considerar as necessidades individuais de cada uma delas, buscando adaptar novas estratégias sempre que houver necessidade. A colaboração com os pais também desempenha papel crucial, pois eles podem oferecer *insights* valiosos sobre as preferências e desafios específicos de seus filhos. O objetivo principal é criar um ambiente que promova o sucesso e a participação de todas as crianças, independentemente de suas habilidades ou características específicas (Zerbato, 2018).

Ao aplicar o DUA, os educadores devem criar uma cultura de aprendizado que respeite e valorize a diversidade, objetivando promover o

desenvolvimento integral de todas as crianças inseridas no ambiente educacional, independentemente de suas características individuais, já que esta abordagem beneficia não apenas estudantes com necessidades específicas, mas todos os sujeitos inseridos no processo educativo, reconhecendo a singularidade de cada aprendiz, tencionando contribuir para o desenvolvimento integral de todos (Zerbato, 2018; Alves e Hummel, 2023).

5. CONCLUSÃO

A história do DUA é profundamente enraizada na luta pela igualdade e inclusão na educação, e seu impacto continua a crescer, à medida que mais educadores adotam práticas de ensino mais equânimes e igualitárias. Ele tem sido adotado por muitas escolas e educadores em todo o mundo, e sua importância tem sido reconhecida em políticas educacionais e legislativas.

A ideia central é que, ao oferecer flexibilidade e opções, o ambiente educacional se torna mais inclusivo, atendendo à diversidade de habilidades e necessidades dos alunos. O DUA foi, originalmente, desenvolvido no contexto de necessidades especiais de aprendizagem, mas sua aplicação tem se expandido para atender a todos os alunos, reconhecendo que a diversidade é a norma, não a exceção.

O DUA se baseia em três princípios fundamentais: múltiplos meios de representação, meios de engajamento e meios de expressão. Na Educação Infantil, seu uso viabiliza criar ambientes inclusivos que atendam às necessidades de todos as crianças, incluindo aquelas com TEA.

Em suma, o DUA pode trazer benefícios significativos para a aprendizagem de alunos na Educação Infantil com TEA, uma vez que oferece apoio e flexibilidade para atender às suas necessidades específicas, promovendo, assim, uma experiência de aprendizagem mais inclusiva e eficaz.

REFERÊNCIAS

ALVES, T. J.; HUMMEL, E. I. Desenho Universal de Aprendizagem e Tecnologia Assistiva: uma combinação para o ensino colaborativo. **Fac. Sant'Ana em Revista**, Ponta Grossa, v. 7, p. 353 - 369, 2. Sem. 2023. Disponível em: <https://www.iessa.edu.br/revista/index.php/fsr/article/view/2350>. Acesso em: 26 dez. 2023.

APA – ASSOCIAÇÃO DE PSIQUIATRIA AMERICANA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-IV)**. 4. ed. Texto revisado. Tradução: Claudia Dornelles. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BORGES, A. A. P.; SCHMIDT, C. Desenho universal para aprendizagem: uma abordagem para alunos com autismo na sala de aula. **Revista Teias**, v.22,

n. 66, p. 27-39, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/57044>. Acesso em: 28. dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 28. dez. 2023.

CAST. **Universal Design for Learning: Theory and Practice**, 2011. Disponível em: <https://www.cast.org/>. Acesso em: 28. dez. 2023.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2**, 2018. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org/>. Acesso em: 28. dez. 2023.

GAIATO, M.; TEIXEIRA, G. **O rezinho autista**: guia para lidar com comportamentos difíceis. São Paulo: nVersos, 2018.

GALVÃO FILHO, T. A.; MIRANDA, T. G. Tecnologia Assistiva e salas de recursos: análise crítica de um modelo. In: GALVÃO FILHO, T. A. (Org.); MIRANDA, T. G. (Org.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, p. 247-266, 2012.

MEYER, Anne; ROSE, David; GORDON, David. **Universal Design for Learning: Theory and Practice**. Wakefield: CAST Professional Publishing, 2014. Disponível em: <http://udltheorypractice.cast.org/home>. Acesso em: 10 dez. 2023.

PEREIRA, E. T.; MONTENEGRO, A. C. A.; ROSAL, A. G. C.; WALTER, C. C. F. Comunicação alternativa e aumentativa no transtorno do espectro do autismo: impactos na comunicação. **CoDAS**, São Paulo, v. 32, n. 6, 20190167, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/codas/a/QxhXpZ3jckz6K3dy-CdbVhXq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2023.

POSAR, A.; VISCONTI, P. Alterações sensoriais em crianças com transtorno do espectro do autismo. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v. 94, p.342-350, julho-agosto de 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jped/a/hGVMgzMtDYtgtGKsC68M7dR/?lang=pt>. Acesso em: 27 dez. 2023.

TAVARES, K. M.; HUMMEL, E. I.; FERREIRA, R. Desenho Universal para Aprendizagem: análise das pesquisas brasileiras entre 2016 e 2022. **Concilium**, v. 22, n. 7, p. 186-200, 2022. Disponível em: <https://clium.org/index.php/edicoes/article/view/675>. Acesso em: 27 dez. 2023.

ZERBATO, Ana Paula. **Desenho Universal para Aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa**. 2018. 298 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO PRÁTICA SOCIAL CONTRA HEGEMÔNICA DA MULHER NEGRA NO PROCESSO DE LIBERTAÇÃO NA PEDAGOGIA FREIREANA

Mônica Sacramento¹

Maria Madalena da Silva²

Volnei Fortuna³

O capítulo aborda o caráter emancipatório e contra hegemônico da Educação Escolar articulada com as desigualdades produzidas pelas opressões de raça, classe e gênero. Tem como objetivo apresentar o pensamento de alguns intelectuais como Paulo Freire, Bell Hooks e Djamila Ribeiro, como antídoto aos sistemas de opressões ao qual estamos submetidas, de modo que as salas de aula e as práticas educativas sejam lugares de expressão das nossas vozes. Como procedimento metodológico fez-se o levantamento bibliográfico sobre a temática, pautando-se nas seguintes obras de Freire (1980, 1987, 1993, 2002), Hooks (2017) e Ribeiro (2017) entre outros. Contextualizando o tema e problematizando a questão de como o acesso a uma educação emancipatória influencia a existência, podemos dizer que, a luta e a resistência das mulheres negras contra as dominações e opressões historicamente dadas atinge o povo

- 1 Graduada em Saúde Coletiva pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pós-Graduada em Paulo Freire e a Pedagogia da Libertação. Pós-graduanda em Gênero, Raça e Etnia e Sexualidades na Formação de Educadoras e Educadores pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB). Mestranda do Programa Saúde, Ambiente e Trabalho pela Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia (FMB/UFBA) E-mail: sacramentomonica6@gmail.com.
- 2 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Pós-Graduada em Gestão Escolar pela mesma Universidade; Pós-Graduada em Paulo Freire e a Pedagogia da Libertação pela CENSUPEG. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Marília (UNESP). E-mail: madalena-silva81@hotmail.com.
- 3 Graduado em Filosofia pelo Instituto Superior de Filosofia Berthier (IFIBE). Pós-Graduado em Educação, Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais, realizada pelo IFIBE em parceria com a Comissão de Direitos Humanos de Passo Fundo (CDHPF) e Associação Cultural de Mulheres Negras de Passo Fundo (ACMUN). Formação Pedagógica de Docente para a Educação Básica e Profissional (IFRS) Campus Sertão. Mestre e Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF). Pós-Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle - Canoas (UNILASALLE). Pesquisador no grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos. Autor do livro Epistemologia, ética e práxis pedagógica em Paulo Freire. E-mail: fortunavolnei@gmail.com.

negro? Após as leituras, destacou-se a importância da pedagogia freireana como uma pedagogia contra-hegemônica, reconhecida publicamente por autoras negras, como a pedagogia que articulada às experiências dos sujeitos, assume o fortalecimento da Educação Escolar, onde a aprendizagem faça sentido e tenha significado para a população de meninas e mulheres negras.

Nesse sentido, faz-se necessário pensar o processo educativo da libertação da mulher negra nas práticas pedagógicas escolares referenciadas na Pedagogia Freireana estimuladas a problematizar essas relações, com o compromisso político de promover deslocamentos, assumindo outras narrativas sobre a Educação Escolar das mulheres negras. Trata-se, portanto, de um espaço relevante para pensar cenários educativos/formativos de trocas de saberes e experiências em torno do ser mulher negra.

A história sócio-política e econômica do Brasil, do período colonial até os dias atuais, são marcadas por um processo de desumanização da população negra, em que as marcas da escravidão permanecem visíveis, devido uma abolição da escravatura que não garantiu nenhum direito aos ex-escravizados e seus descendentes, como trabalho, moradia, educação, saúde, para que fossem inseridos na sociedade brasileira. Ao contrário, foram “largados à própria sorte, como se fossem um simples bagaço do antigo sistema de produção” (FERNANDES, 1989) a educação escolar deve ser um instrumento de desconstrução de todo esse processo de deslegitimação da população negra.

O abandono da população negra “à própria sorte” foi travestido de uma falsa ilusão, reforçada pelo silenciamento, ou pelo discurso que “retira do campo do conflito e das contradições, em nome de uma harmonia legitimada pelo processo de miscigenação e da democracia racial” (MADEIRA; GOMES, 2018).

Essa realidade de extrema desigualdade se materializa no baixo nível de escolaridade, analfabetismo, inserção precarizada no mercado de trabalho, violência e pelas grandes disparidades raciais na renda, direito à saúde, expectativa de vida, dentre outros aspectos, revelados por agências de reconhecimento, como o Instituto de Pesquisa e Estatística Aplicada (IPEA) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Em virtude da hierarquização racial e de gênero presente na sociedade, as mulheres negras são as mais afetadas pelas situações de racismo no cotidiano escolar, tornando-se corriqueiras situações de bullying e violências das mais diversas, já que os traços fenóticos são considerados incompatíveis com o padrão aceitável em uma sociedade racista e sexista. Lélia Gonzalez evidenciou as experiências de resistência de mulheres negras na América Latina e Caribe, conta que existe um olhar colonizador sobre os nossos corpos, saberes e produções e que se faz necessário refutar esse olhar.

Paulo Freire, ao tratar em suas obras sobre “oprimidos” e “opressores” nos coloca na condição de sujeitos da nossa própria história. E nesse sentido pensar as opressões a partir da concepção de uma educação escolar libertadora é compreender a luta de classe e a alta vulnerabilidade que a desigualdade produz. A história de dominação traz também a urgência de existir e a importância de se evidenciar que as mulheres negras historicamente oprimidas, produzem seus próprios discursos libertários e nesse sentido podemos pensar a libertação “do oprimido e do opressor” a partir da Educação Escolar.

Diante da contextualização apresentada, o texto busca responder o seguinte questionamento: como o acesso a concepção de uma educação emancipatória influencia a existência, a luta e a resistência das mulheres negras contra as dominações e opressões que historicamente atinge o povo negro? Nossa pretensão é trazer o tema da opressão/libertação a partir de autores como Freire, Hooks e Ribeiro pontuando algumas de suas contribuições na construção de uma educação escolar libertadora que fortaleça a luta contra as opressões interseccionais que impactam de forma determinante a vida das mulheres negras.

O RACISMO ESTRUTURAL E O ACESSO À EDUCAÇÃO

O Brasil, mesmo tendo a maior população negra fora do Continente africano (GELEDÉS, 2021), talvez pelo fato de ter sido o país a escravizar o maior número de africanos e a última nação das Américas a abolir a escravidão, sempre se posicionou de forma passiva e permissiva frente às discriminações raciais e negação de direitos básicos a essa população, forjadas ao longo dos quatro séculos de regime escravocrata, legitimando leis que proibiam ou dificultavam o acesso à instituição escolar (BRASIL, 2004).

As relações étnico-raciais em nosso país e, de forma específica a problemática do acesso de pessoas negras na educação, têm sido, nos últimos anos, objeto de pesquisa, com diversas publicações científicas nas quais apontam o racismo como o fator importante para a manutenção das desigualdades sociais e “consideram que a pobreza e a desigualdade são fatores que contribuem para a marginalização do negro” (SILVA E TOBIAS, 2016).

Vários estudos realizados sobre a trajetória educacional dos negros no Brasil, reunidos na coletânea *História da Educação do Negro e outras histórias* (2005), apontam um conjunto de violações de direitos a essa população, gerando um triste legado: a interdição à educação formal, legitimada por reformas educacionais nos séculos XIX e XX, que, mesmo propondo a “universalização ao acesso e a gratuidade escolar”, negaram condições objetivas e materiais ao ingresso dos negros recém-egressos do cativeiro e seus descendentes, no sistema educacional.

Para compreendermos de forma mais aprofundada a desigualdade material e simbólica na qual foi e é submetida a população negra, torna-se necessário conhecermos a origem do racismo e seus conceitos, a partir da contribuição de alguns escritores/as.

Kabengele Munanga, escritor e professor negro, nos apresenta importantes informações sobre os conceitos de raça, racismo e etnia na construção da identidade dos povos, ancoradas em períodos históricos, em pesquisas científicas e na própria experiência do autor, ratificando que, a construção das desigualdades racial e social, ao longo da história, ecoa nos dias atuais, independente do termo utilizado, pois está alicerçada em ideologias dominantes.

Alguns estudiosos, segundo Munanga (2003), substituíram o termo raça por etnia, porém a simples substituição dos termos não muda a realidade do racismo, pois não destrói a relação hierarquizada entre culturas diferentes. A maioria dos pesquisadores que atua na área das relações étnico-raciais, ainda na visão de Munanga, emprega com mais frequência o conceito de raça, não para afirmar sua realidade biológica, mas para explicar o racismo, visto que este continua a se basear na crença da existência de raças hierarquizadas que considera que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são consequências diretas de suas características físicas e biológicas.

Para Almeida (2019), o racismo não se apresenta de uma única forma, nem com as mesmas características. O racismo individual, por exemplo, é visto pelo autor como um fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo atribuído a grupos isolados, limitando-se a aspectos comportamentais e não estruturais. Já a concepção institucional de racismo,

baseia-se na manutenção hegemônica de um grupo racial no poder, fazendo com que sua cultura, seus padrões estéticos e suas práticas de poder tornem-se referência para a sociedade, negando, assim, toda a contribuição histórica advinda de outros grupos (ALMEIDA, 2019, p. 40).

Daí a ausência de pessoas negras em espaços de poder, público ou privado, na academia e em outras instâncias ocupadas majoritariamente pelos brancos. Essa realidade é fruto de uma estrutura social, cujas relações políticas, econômicas, jurídicas e do cotidiano, reforçam a invisibilidade da população negra que, segundo Almeida, não é uma patologia social e nem um arranjo institucional, é estrutural.

Grada Kilomba (2019), escritora portuguesa, nos apresenta reflexões urgentes e necessárias acerca do racismo cotidiano, confirmando, a exemplo de outros autores aqui citados, o nível estrutural do racismo, pois exclui pessoas negras da maioria das estruturas sociais e políticas. Kilomba denuncia o *modus operandi* dessas estruturas oficiais ao privilegiar as pessoas brancas, colocando em desvantagens membros de outros grupos racializados.

Percebe-se que o racismo pode assumir diversas formas em diferentes lugares e em diferentes momentos históricos e suas várias manifestações, segundo Moreira (2019) têm o mesmo objetivo: preservar e legitimar um sistema de privilégios raciais. O autor apresenta um novo conceito de racismo, o racismo recreativo, quando se refere a questão da discriminação estética, presente em comentários que supostamente expressam uma intenção humorística dos ofensores, piadas que são claras manifestações do racismo simbólico. Esse tipo de racismo se manifesta com muita frequência nos ambientes de trabalho e escolar.

A obra *Pedagogia do Oprimido*, escrita por Paulo Freire na década de 1960 é na compreensão de Barbosa (1999) é

[...] um tratado de epistemologia, um livro da luta empreendida pelo seu autor para dar aos sujeitos de todas as classes sociais o direito de serem protagonistas de seu processo de conhecimento a fim de despertar, nesses indivíduos, o interesse, a agudeza e a coragem necessários de participarem do processo de transformação da sociedade.

A *Pedagogia do Oprimido* evidencia a opressão como tema central do livro, e o racismo estrutural é uma das modalidades mais cruéis de opressão. Ao negar o acesso a Educação Escolar aos mais pobres de uma população periférica feminina, como fazem alguns parlamentares ao permitir que as meninas fiquem em casa cuidando dos irmãos menores, a ameaça subjetiva que essa mulher vivencia habita até hoje todas nós. Paulo Freire, esclarece na sua obra, “que se ele se permitisse oprimir sua esposa, suas filhas e as mulheres com as quais trabalhava, jamais teria escrito *Pedagogia do Oprimido*”.

A luta de classes, na dialética opressor-oprimido da *Pedagogia do Oprimido*, apresenta Paulo Freire como um “educador comprometido com a transformação social, e assume um caráter de comprometimento e engajamento nas lutas a favor das causas dos oprimidos” (WEIH, 2010, p. 276). Freire deixa nítido seu engajamento na luta contra o patriarcado e pela luta das mulheres em toda sua obra.

O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL E DA MERITOCRACIA

Uma das formas de superar ou mitigar os efeitos do racismo no Brasil que continua, em pleno século XXI, fazendo vítimas, é conhecer a história da formação dos povos africanos e afrodescendentes, utilizando para isso, diversas fontes. É imperativo refletir sobre as informações que nos foram repassadas ao longo dos séculos a respeito da história do continente africano, do seu povo e dos seus descendentes, evidenciando sempre os aspectos negativos e omitindo, de forma deliberada, toda a riqueza cultural, política, econômica e histórica, como nos lembra Fanon (1968):

[...] para o colonialismo, este vasto continente era uma toca de selvagens, uma região infestada de superstições e fanatismo, fadada ao desprezo, atingida pela maldição de Deus, terra de antropófagos, terra de negros (FANON, 1968, p. 176).

Na mesma linha de pensamento, Chimama Ngozi Adichí, escritora nigeriana, em um dos seus discursos publicado em 2019, intitulado “*O perigo de uma história única*” chama a atenção para os estereótipos criados quando a história é contada apenas sob uma visão, ainda que tenha aspectos verdadeiros, são incompletos, pois omitem outros pontos de vista, fazendo com que uma história se torne única. Assim é a história da África, contada sempre sob a ótica do colonizador. A experiência vivenciada por Adichí nos Estados Unidos, enquanto mulher africana, a fez perceber quão deturpada é a visão dos americanos e do mundo com relação à história da África.

Em *Significado do Protesto Negro* (1989), o sociólogo Florestan Fernandes, ao analisar o período pós-abolição no Brasil, chama a atenção para a situação experienciada pela população negra que

[...] se vê expulsa da sociedade civil, marginalizada e excluída e defronta-se com o peso de um bloqueio insuperável e de uma forma de dominação racial hipócrita, extremamente cruel e camuflada, que aumenta a exploração do negro, anula suas oportunidades sociais, mas, ao mesmo tempo, identifica o Brasil como um país no qual reina harmonia e igualdade entre as raças (FERNANDES, 1989, p. 22).

A visão otimista em relação a harmonia racial e a crença de que o Brasil seria um modelo a ser seguido pós-abolição, surgiu, na opinião de muitos pesquisadores, com a publicação do livro *Casa-grande e Senzala*, de Gilberto Freyre, em 1933, cujo posicionamento revelava um falso otimismo em relação a um ambiente social nascido durante o colonialismo brasileiro. Freyre, ao analisar as relações dos senhores de engenho com os africanos escravizados, faz o seguinte relato:

[...] desde o início, a sociedade brasileira é de todas da América a que se constituiu mais harmoniosamente quanto às relações de raça: dentro de um ambiente de quase reciprocidade cultural que resultou no máximo de aproveitamento dos valores e experiências dos povos atrasados pelo adiantado; no máximo de contemporização da cultura adventícia com a nativa, da do conquistador com a do conquistado (FREYRE, 1999, p. 91; p. 189).

Em nome dessa suposta harmonia das raças, narrada por Freyre, se construiu no Brasil um processo denominado de branqueamento “inventado pela elite branca que criou um padrão fenotípico de referência que reforça a legitimação da supremacia econômica, política e social e, ao mesmo tempo

constrói um imaginário negativo sobre o(a) negro(a), culpabilizando(a) pela discriminação e justificando as desigualdades raciais.

O pensamento da democracia racial defendido ainda hoje, transfere para a população negra a culpa pelo seu insucesso e não inclusão social e econômica, afirmando que, “se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros” (BRASIL, 2004).

Almeida (2019) confirma esse pensamento ao definir que “a meritocracia avaliza a desigualdade, a miséria e a violência, pois dificulta a tomada de decisões políticas efetivas, contra a discriminação racial” (ALMEIDA, 2019, p. 82).

Ao longo dos anos, o sistema de ensino no Brasil reforça a prática da meritocracia, por meio de um currículo eurocêntrico, que estimula a competição e nega os efeitos devastadores do período escravocrata e do pós-abolição, fazendo com que “no âmbito das instituições de ensino superior e nas escolas, práticas racistas – veladas e explícitas – sejam dirigidas a estudantes, funcionários(as) e docentes, que devem ser combatidas cotidianamente” (CARTILHA ANDES, p. 6).

A negação do racismo e a ideologia da democracia racial, segundo Almeida (2019, p. 82), “sustentam-se pelo discurso da meritocracia que é altamente racista, uma vez que promove a conformação ideológica dos indivíduos à desigualdade racial”. Na mesma linha de pensamento, Fernandes (1989, p. 23) afirma que, “a democracia só será uma realidade quando houver, de fato, igualdade racial no Brasil e o negro não sofrer nenhuma espécie de discriminação, de preconceito, de estigmatização e de segregação, seja em termos de classe, seja em termos de raça”.

É importante destacar que, em todos os períodos da história, a resistência negra, por meio do movimento negro, tem sido imprescindível no combate a toda forma de opressão, no resgate da verdadeira história do povo africano e seus descendentes e sobretudo na luta por direitos básicos, como a educação formal da população negra brasileira, evidenciando, entre outras coisas, que o direito garantido por lei, de acesso e permanência dessa população no sistema educacional é permeado por uma série de entraves e dificuldades.

Um dos exemplos dessa luta, de acordo com o *portal Geledés – Instituto da Mulher Negra*, foi a criação da Frente Negra Brasileira (FNB) em 1931, que visava conquistar posições para o negro em todos os setores da sociedade brasileira, desenvolvendo um significativo trabalho socioeducativo e cultural. Setores da Frente Negra Brasileira (FNB), entre outras ações, foram responsáveis por criar salas de aula de alfabetização para os trabalhadores e trabalhadoras negros/as em diversas localidades do Brasil. (BRASIL, 2006).

Bell Hooks (2013), faz coro com outros/as escritores/as negros/as, no que se refere a importância do conhecimento na vida da população negra, afirmando que a devoção ao estudo, a vida do intelecto, é um ato contra hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista.

Em seus estudos a mesma autora acima referenciada, nos convida a observar a importância de reconhecer a complexidade e a diversidade dos sistemas de dominação, de modo que as salas de aula e as práticas educativas em geral sejam lugares de expressão das vozes dos sujeitos em suas interseccionalidades. Neste lugar de fala da Educação Escolar a sala de aula é o espaço de grande importância para as lutas sociais, e hoje na contemporaneidade esse é o lugar onde se exige o aprofundamento das condições objetivas e subjetivas necessárias, sejam por seus vários marcadores sociais, fundantes para o engajamento político dos sujeitos na produção da história.

É a partir de então que podemos afirmar que a população negra tem compreendido os estudos, como um instrumento político de libertação e ascensão, sendo a escola um espaço por excelência na construção de uma educação como prática da liberdade, defendida e vivenciada por Hooks⁴ (2013), e em acordo com Freire⁵, afirma que a educação só pode ser libertadora quando todos tomam posse do conhecimento como se este fosse uma plantação em que todos temos de trabalhar.

Para Freire (2011) a educação representa um ato de intervenção no mundo, de forma positiva ou negativa, referindo-se tanto à que aspira a mudanças radicais na sociedade, em diversos campos, como o direito à saúde, à educação, ao trabalho, quanto a que, pelo contrário, nega essas mudanças e busca imobilizar a história e manter a ordem injusta.

Paulo Freire, proclama que é um imperativo ético lutar contra a discriminação, e explicita: não importa por que, temos o dever de lutar contra a discriminação. “A discriminação nos ofende a todos porque fere a subjetividade do ser.” (FREIRE, 1995, p. 70). E denuncia várias vezes todas as formas de discriminação, “[...] não importa se contra o negro, a mulher, o homossexual, o índio, o gordo, o velho” (1995, p. 87).

4 No livro *Ensinando a Transgredir a Educação como Prática de Liberdade* (2013), Bell Hooks, ressalta as lições aprendidas com Freire destacando que o seu pensamento foi o estimulador para desafiar o sistema da educação bancária, norte americana. “Quando descobri a obra do pensador brasileiro Paulo Freire, meu primeiro contato com a pedagogia crítica, encontrei nele um mentor e um guia, alguém que entendia que o aprendizado poderia ser libertador” (HOOKS, 2013, p. 15).

5 Na década de 1970, Freire recebeu uma série de críticas de mulheres sobre a sua escrita sexista. Na obra *Pedagogia da Esperança um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, o autor produziu uma autocrítica sobre a linguagem machista com que suas obras foram escritas famigerada.

Neste contexto, as mulheres negras apresentam uma história estruturada a partir do patriarcado e do preconceito racial. Quando as escolas promovem, por exemplo, a famigerada “escolha da rainha” está, de alguma forma, reforçando estereótipos, consciente ou não, do padrão de beleza eurocêntrica, e a cultura do branqueamento. Nessa linha de pensamento, a feminista negra Sueli Carneiro, fundadora do Geledés – Instituto da Mulher Negra, afirma em seu artigo ‘enegrecer o feminismo’ que, as mulheres negras fazem parte de um contingente de mulheres que não são rainhas de nada, que são tratadas como antimusas da sociedade brasileira, porque o modelo estético de mulher é a mulher branca.

A escola e a sala de aula tornam-se, na maioria das vezes, um espaço de sofrimento e solidão para essas jovens negras que enfrentam cotidianamente a discriminação racial, praticadas inclusive por quem deveria protegê-las.

O depoimento da escritora negra Thereza Santos em seu livro “Malunga Thereza Santos: a história de vida de uma guerreira” é uma inspiração para nós, mulheres negras, reforçando que a saída passa pelo exemplo dos nossos ancestrais e pela apropriação do saber:

Na escola não conseguia me enturmar, percebia o preconceito, um tratamento diferenciado, como se eu fosse uma vassala. Minha avó e seus ensinamentos me vinham à cabeça e me isolava; a leitura era o meu grande refúgio e ficava bem comigo mesma. Tornei-me uma grande observadora e a cada dia, a cada tratamento diferenciado aprendia a ser negra, mais negra e cada vez mais firme na busca de caminhos para mudar o mundo (SANTOS, 2008. p. 19).

O que compreendemos é que Bell Hooks e Paulo Freire apresentam um conjunto de ideias articuladas e sólidas que nos permitem enxergar utopias. Paulo Freire, em torno da “conscientização” e das “práxis libertadora” e as reflexões de Bell Hooks, alinhada com a perspectiva da educação como prática de liberdade de Paulo Freire, mas acrescida dos aportes feministas, antirracistas e deocoloniais.

Como visto anteriormente, a pensadora negra declaradamente influenciada pelos estudos de Freire, não se furta ao trabalho da crítica e da construção de novos alcances, como estará expresso nas suas ideias em torno da teoria como prática libertadora. Como a autora discorre em sua obra *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* (2013), a teoria é o local de cura das suas feridas provocadas por discriminações e violências que experimentou no seu entorno, sobretudo no contato com a educação institucional hegemônica.

Na Pedagogia da Indignação, Freire escreve a sua denúncia sobre como a questão da mulher precisa ser vista pela sociedade, o autor percebe como as mulheres são trazidas nos textos sobre a educação e em 2000 quando publica no livro *Pedagogia da Indignação* ele nos diz: “Desrespeitando os fracos, enganando

os incautos, ofendendo a vida, explorando os outros, discriminando o índio, o negro, a mulher não estarei ajudando meus filhos a serem sérios, justos e amorosos da vida e dos outros” (FREIRE, 1997, p. 11)

Para que essa intervenção positiva se concretize por meio da educação, o ambiente escolar precisa problematizar as práticas de exclusão e racismo que vem da rua para a sala de aula, já que vivemos em uma sociedade preconceituosa. Para Almeida (2019), as instituições necessitam tratar da desigualdade racial de maneira ativa e como um problema, reforçando que, a única forma de uma instituição combater o racismo é por meio da implementação de práticas antirracistas efetivas. Para isso, o autor sugere que se invista na adoção de políticas internas que visem:

- a) promover a igualdade e a diversidade em suas relações internas e com o público externo; b) remover obstáculos para a ascensão de minorias em posições de direção e de prestígio na instituição; c) manter espaços permanentes para debates e eventual revisão de práticas institucionais; d) promover o acolhimento e possível composição de conflitos raciais e de gênero (ALMEIDA, 2019, p. 48).

A busca incessante por essa educação libertadora e antirracista, passa inevitavelmente pela formação dos/as professores/as, na busca de torná-los/as cada vez mais sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações interracialias, no sentido do respeito e da correção de posturas e atitudes. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004) apresentam essa necessidade de se investir para que os/as educadores/as recebam uma formação que os/as capacite a compreender e lidar positivamente com as questões relacionadas à diversidade étnico-raciais e, sobretudo criar estratégias pedagógicas para trabalhar em sala de aula. Para isso é necessário refletir sobre a importância da Lei 10.639/2003 enquanto estratégia de combate às desigualdades educacionais e raciais.

Mirar nas experiências de tantos/as homens e mulheres negros e negras e trazer para os currículos a epistemologia negra pode ser uma importante saída na construção de uma identidade étnico-racial nas escolas, sobretudo da estudante negra para que, a exemplo de Neuza Santos Souza, ao saber-se negra, “possa viver a experiência de ter sido massacrada sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, mas também viver a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades” (SOUZA, 1983, p. 17).

Para isso, reforça-se a importância da formação dos/as educadores/as na perspectiva da igualdade racial e de gênero, no sentido de desconstruir narrativas que corroboram com a inferiorização das pessoas negras, tendo como consequência, entre outras, a evasão escolar dessa população.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é o instrumento mais eficaz no combate histórico a todas as formas de opressão. Nesse sentido a Educação Escolar libertadora da mulher negra, objeto desse estudo contribui para fundamentação de movimentos sociais contra hegemônicos em especial dos movimentos feministas negros.

Numa sociedade desigual, classista, sexista e racista, dominada por interesses de grupos, classes e nações, o processo de educação contra hegemônico deve produzir reflexões sobre a contradição social entre “opressores” e “oprimidos” e conseqüentemente refletir suas práticas pedagógicas e políticas, esse texto desvela as novas possibilidades de aprendizagem quando dialoga na sala de aula, temas como raça, classe, gênero, etnia e feminismo negro, suas relações sociais conflituosas, através de aportes teóricos conceituais disponíveis em plataformas de pesquisa de acesso livre.

Na Pedagogia do Oprimido, Freire fala de três movimentos:

- O que unifica os métodos e excede em amplitude de humanismo pedagógico.
- O que reproduz e manifesta o processo histórico em que o homem se reconheceu.
- E os rumos possíveis desse processo, em projetos em que a conscientização não seja apenas um reconhecimento e sim uma opção de compromisso, essa constatação implica em reconhecer sua desumanização não só como ontológica, mas como realidade histórica.

A mulher negra tem vivenciado ao longo do tempo essas questões raciais e sendo invisibilizadas em suas lutas. Esse trabalho certamente contribui para a discussão dessa temática a partir das obras de Paulo Freire, articulada com intelectuais negras, a possibilidades de aportes teóricos para uma educação emancipadora. Em sua obra Paulo Freire escreve: [...] “podemos aprender, portanto, como nos libertar através da luta política na sociedade. Podemos lutar para ser livres, precisamente porque sabemos que não somos livres! É por isso que podemos pensar na transformação” (FREIRE, 2013, p. 23).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Marco Antonio Beine; SANCHEZ Livia. *Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil*. Revista Eletrônica de Educação, v. 10, n. 2, p. 234-246, 2016.
- ALMEIDA, Silvio. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- BARBOSA, A. M. Sobre a Pedagogia do Oprimido. In: FREIRE, A. M. A. (Org.). *A Pedagogia da Libertação em Paulo Freire*. São Paulo: Ed. Unesp, 1999.
- BARRETO, Vera. *Paulo Freire para educadores*. São Paulo: Arte e Ciência, 1998.
- FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Tradução de José Laurêncio de Melo.

Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FERNANDES, Florestan, 1920. *Significado do protesto negro*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. — (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 33).

FONSECA, Marcus Vinícius. *A história da educação dos negros no Brasil*. In: Marcus Vinícius Fonseca; Surya Aaronovich Pombo de Barros (Orgs.). — Niterói: EdUFF, 2016. 442p.

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho D'água, 1995a.

FREIRE, Paulo. *Conscientização*. Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. *Medo e Ousadia*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 46. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GOMES, Nilma Lino; LABORNE, Ana Amelia de Paula. *Pedagogia da Crueldade: racismo e extermínio da juventude negra*. Educação em Revista / Belo Horizonte | v.34 | e197406 | 2018.

GOMES, Nilma Lino. *Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fonte, 2013.

SANTOS, Thereza. *Malunga Thereza Santos: a história de vida de uma guerreira*. São Carlos: EDUFSCAR, 2008.

SANTANA, Bianca. *Quando me descobri negra*. São Paulo: SESI-SP editora, 2015.

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

WEYH, C. Mudança/Transformação Social. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

A INFLUÊNCIA DO CÍRCULO DE CULTURA E DOS ASPECTOS CULTURAIS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: UMA PERSPECTIVA FREIRIANA

*Aline Silva Ferreira de Araújo*¹

*Izabelle Cristine Castelli Sena*²

*Tatiana de Camargo*³

*Volnei Fortuna*⁴

O presente capítulo traz uma abordagem temática sobre *a influência do círculo de cultura e dos aspectos culturais no processo de escolarização: uma perspectiva freiriana*. O objetivo deste trabalho consiste em dialogar sobre o tema mencionado, revelando práticas libertadoras na conjuntura educativa escolar. Ao se trabalhar com o método que evidencia os círculos de culturas em unidades de ensino, isso favorece a construção do conhecimento, a interação dos saberes partindo

-
- 1 Formação Nível Médio: Habilitação Magistério pelo Colégio Estadual Drº José Antônio de Araújo Pimenta-CEJAAP. Graduada em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná-UNOPAR. Licenciatura Plena em Língua Portuguesa pela Faculdade de Ciências da Bahia-FACIBA. Pós-Graduada em Gestão de Pessoas pela Faculdade Santíssimo Sacramento-FSSS. Pós-Graduada em Paulo Freire e a Pedagogia da Libertação pelo Centro Sul Brasileiro de Pesquisa Extensão e Pós-Graduação (CENSUPEG). Atualmente atuando na Supervisão Pedagógica do Anos Finais - Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos - EJA no município de Cardeal da Silva - BA. E-mail: araujo_aline@ymail.com.
 - 2 Pós-Graduada em Paulo Freire e a Pedagogia da Libertação pela Faculdade CENSUPEG – 2023. Licenciada em pedagogia com Habilitações de: Administração e Orientação Educacional pela UNASP (Centro Universitário Adventista de São Paulo-2010; Pós Graduação em Educação Especial Inclusiva com Ênfase em TEA pela (UNASP) Universidade Adventista de São Paulo- 2018 E-mail: izabellecristinecastelli@gmail.com.
 - 3 Pedagoga com especialização em Arteterapia pela UNESP (Universidade Estadual Paulista), Pós- Graduada em Psicopedagogia com Ênfase em Educação Especial pela Censupeg; Pós-Graduada em Paulo Freire e a Pedagogia da Libertação- Censupeg e Mestra em Psicologia - PUC- Campinas. E-mail: tatianadecamargo@gmail.com.
 - 4 Graduado em Filosofia pelo Instituto Superior de Filosofia Berthier (IFIBE). Pós-Graduado em Educação, Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais, realizada pelo IFIBE em parceria com a Comissão de Direitos Humanos de Passo Fundo (CDHPF) e Associação Cultural de Mulheres Negras de Passo Fundo (ACMUN). Formação Pedagógica de Docente para a Educação Básica e Profissional (IFRS) Campus Sertão. Mestre e Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF). Pós-Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle - Canoas (UNILASALLE). Pesquisador no grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos. Autor do livro Epistemologia, ética e práxis pedagógica em Paulo Freire. E-mail: fortunavolnei@gmail.com.

das experiências dialógicas, sobretudo do ponto de vista compartilhado por estudantes, que fortalecem tanto sua cultura, quanto sua aprendizagem.

Parte-se inicialmente da pesquisa de cunho bibliográfico sobre educação e cultura, utilizando as obras freirianas e autores que problematizam esta temática; pesquisa de campo através da coparticipação, observação, entrevistas e questionários realizados junto aos educadores e educandos para discutir a importância do fortalecimento da cultura na escola, bem como as dificuldades enfrentadas nesse ambiente para inserir uma prática pedagógica que atenda diferentes manifestações culturais. Os resultados obtidos partem da perspectiva de que o processo de escolarização se fortalece à medida que a cultura dialoga com o currículo escolar. Aqui o sujeito é compreendido numa dinâmica de escuta estabelecida nos círculos de cultura realizados nos espaços escolares, o qual demonstra que a cultura do silêncio não deve existir e que nenhuma se sobrepõe a outra, como será sistematizado aqui na tipologia e contextualização deste trabalho.

No desenvolvimento do ensino-aprendizagem é essencial que se tenha como ponto de partida a realidade de vida dos estudantes. É necessário perceber as convicções educativas trazidas por eles, principalmente o universo cultural ao qual fazem parte. Nesse sentido, implantar os círculos de cultura na metodologia de ensino é uma maneira de ampliar as relações de debate com toda comunidade escolar, disseminando saberes acerca das manifestações e representações que podem gerar um suporte no exercício e na construção formativa.

Paulo Freire (1967) pressupõe nos círculos de cultura uma participação ativa e democrática dos sujeitos. A prática educativa para obter êxito é preciso que os educandos participem de forma crítica, procura-se no círculo de cultura, o qual é um elemento fundamental para a educação popular, agregar coordenadores, trabalhadores, pela conquista da linguagem, sendo diálogo como condição essencial, o círculo de cultura, como unidade de ensino, tem possibilidade de substituir a escola autoritária.

Tratar de temas que fazem parte do contexto da vida dos estudantes, conduz a um diálogo que amplia as informações e as percepções das influências culturais na constituição da sociedade, estimulando assim a liberdade de expressão e o benefício ao conhecimento formativo. A articulação de ideias compartilhadas que ocorrem nos círculos de cultura faz parte do processo democrático vislumbrado pela educação, onde aprender a conviver é uma ação favorável à condição humana. O conceito do ser mais, parte de um processo dialógico, que exige do sujeito partilha de aprendizado, promoção da consciência e reconhecimento de quem são os outros.

METODOLOGIA DA PESQUISA

De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 163) “Os métodos e as técnicas a serem empregados na pesquisa científica podem ser selecionados desde a proposição do problema, da formulação das hipóteses e da delimitação do universo ou da amostra”. Baseado nesse contexto a pesquisa foi dividida nas seguintes etapas:

- Etapa 01: Revisão Bibliográfica;
- Etapa 02: Pesquisa de campo (gênero entrevista);
- Etapa 03: Sistematização dos resultados.

O procedimento adotado inicialmente foi a revisão dos materiais estudados nas aulas da Pós-graduação Paulo Freire e a Pedagogia da Libertação, uma forma de entendimento acerca da cultura do conhecimento partilhado pelos professores sobre a teoria freiriana. Em seguida, o estudo bibliográfico das obras de Paulo Freire: Educação como prática da liberdade, Medo e Ousadia, Ação cultural para a liberdade, buscando as concepções que fundamentam a produção escrita. Houve o acréscimo de outras leituras freireanas e também de obras de autores que abordam a mesma discussão, a fim de subsidiar a relevância temática.

Realizou-se uma pesquisa de campo com o objetivo de investigar e obter informações a respeito da influência da cultura no processo de escolarização. A escolha da entrevista como fonte de coleta de dados foi essencial para que fossem respondidas as questões norteadoras presentes no trabalho: Como os conteúdos assegurados pelo plano de trabalho escolar atende o perfil de identidade cultural dos estudantes? Como o círculo de cultura integra saberes dentro do ambiente escolar?

Diante da provocação das questões, tem-se como intuito problematizar sobre a importância da valorização dos indivíduos como seres únicos que vivem em diversos espaços com diferentes manifestações culturais bem como compreender o multiculturalismo, gerando assim um reconhecimento cultural, oportunizando a sensação de pertencimento dentro da comunidade (escola).

A pesquisa envolveu visitas e observações à escola da rede municipal de ensino, em turmas da Educação de Jovens e Adultos; situada na cidade de Cardeal da Silva-Ba. As discussões foram realizadas, explorando a compreensão de estudantes e professores sobre a importância do reconhecimento cultural no ambiente escolar. Entrevistas, com questionários foram aplicados e os resultados após serem sistematizados partiu-se para escrita geral do texto, problematizando os elementos da pesquisa e as percepções acerca do estudo realizado.

RELAÇÃO ENTRE CULTURA E EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA FREIRIANA

Para uma educação transformadora, a proposição de aproximar os objetivos de conhecimentos que fazem parte dos organizadores curriculares com a realidade de vida dos educandos é base referencial para seu desenvolvimento formativo. Compreender as dimensões culturais que envolvem a comunidade escolar é essencial na construção das propostas pedagógicas voltadas para o avanço de habilidades e de competências. A partir da observação e análise desses aspectos a escola promove uma prática pautada em elementos que subsidiam o conhecimento.

Falar em educação é reconhecer relações, fortalecer a cidadania, ampliar o espaço de fala, tomada de consciência e saberes numa condição de oportunidades. A vivência do sujeito deve ser constantemente enfatizada para que seu desenvolvimento educacional aconteça de maneira sólida, onde perceba-se que a produção cultural é uma ação com diferentes significados em meio a conjuntura social. Nesse sentido, cultura e educação são inseparáveis, os saberes populares, ensinamentos de geração para geração, as expressões artísticas, valores, hábitos, crenças, são elementos que estão associados à identidade dos educadores e dos educandos e constituem sua formação individual e coletiva.

Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo - o da História e o da Cultura (FREIRE, 1967, p. 41).

É nessa prática de integração apontada por Freire, que a democratização cultural acontece, havendo um movimento dialético gerado pela ação educativa emergente da convivência do ser humano com o meio no qual se relaciona. Quando a conduta formativa escolar é pautada em experiências e contribuições inerentes à diversidade da comunidade e territorialidade dos educandos, havendo a inserção de conteúdos que agregam valores e capacidades socioeducacionais, abrem-se perspectivas para uma educação libertadora. As experiências devem ser compartilhadas para que a inclusão e participação dos estudantes superem a passividade existente em espaços educativos.

Desta forma, assegurar a manutenção da identidade cultural consiste na busca pela integralidade e protagonismo dos estudantes. Valorizar e respeitar as diferentes manifestações, bem como o reconhecimento dos produtores de cultura numa crescente ação e reflexão de seus ensinamentos e contribuições históricas, é um compromisso que a educação dissemina a favor da liberdade de expressão, democracia e ampliação das aprendizagens daqueles que fazem parte do processo de escolarização.

De acordo com Paulo Freire (1967), percebe-se que a educação libertadora é uma prática de vivências, de humanismo e de relações. Nesse sentido, a escola precisa favorecer a autoconscientização dos sujeitos, para que possam atuar em sua própria realidade. O reconhecimento da educação como promotora das múltiplas aprendizagens não pode se dar enquanto os direitos individuais e coletivos dos estudantes não forem exercidos no ambiente escolar. É nesse espaço que as ideias são expostas, havendo um encontro e domínio sobre as percepções socializadas.

O diálogo é a ponte comunicativa entre o educador e o educando, onde se estabelece a relação de confiança, de amorosidade para a tomada de posição diante de situações conflituosas, compartilhamento de acontecimentos que afetam a vida social e o processo de aprendizagem, resolução de problemas de ordem comunicativa. Entender as necessidades dos estudantes e quais as suas concepções educativas, é uma forma de promover sua formação. Nessa construção dialógica a práxis acontece na escolaridade.

Através do diálogo crítico sobre um texto ou um momento de sociedade, tentamos penetrá-lo, desvendá-lo, ver as razões pelas quais ele é como é, o contexto político e histórico em que se insere. Isto é, para mim um ato de conhecimento e não uma mera transferência do conhecimento (FREIRE; SHOR, 1986, p. 24-25).

Dessa forma os saberes são construídos pelo sujeito histórico e cultural, tornando assim a educação um processo de busca. Quando reflete sobre os pontos de vista que abrangem a formação do sujeito, nota-se que são várias as questões que perpassam os muros da escola, por isso é essencial que as vivências de mundo e cotidiano deles, sejam inseridas no contexto pedagógico; contudo, a conectividade da cultura com a educação estabelece uma apropriação de conhecimento que de maneira plural, conduz a uma reflexão e releitura da realidade de vida associando a concepções que fundamentam o processo de ensino-aprendizagem.

DESAFIOS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NUMA PERSPECTIVA DE DIVERSIDADE CULTURAL

Compreende-se a escola na busca pela formação integral de seus educandos, permeado por diferentes campos das relações sociais. A democratização dos aspectos culturais é fundamental por compreender que a pluralidade dos sujeitos advém do movimento de criação e de recriação, da capacidade de se relacionar e adequar-se às necessidades. Dessa forma, ao adentrar o espaço escolar, o educador e o estudante trazem consigo valores, crenças, hábitos, diferentes linguagens, produções e uma variedade de saberes multiculturais que possibilitam o entendimento acerca de seu modo de viver e de pensar. Esses

elementos são indutores do processo de escolarização e se firmam à medida que a cultura do silêncio é combatida nos espaços escolares.

Os desafios que envolvem a implementação de uma prática pedagógica pautada no contexto de entrosamento cultural, surgem à medida que os pontos de vista não são compreendidos, muitas vezes as incompreensões são resultantes de conceitos preexistentes. A cultura popular é marcada historicamente por condutas de depreciação, opressão e dominação. Em consonância com essa ideia, Paulo Freire afirma que “isso implica o respeito ao ‘saber de experiência feito’ de que sempre falo, somente a partir do qual é possível superá-lo” (FREIRE, 1992, p. 28). Então é essencial o respeito e a valorização da cultura de um povo independente das suas manifestações.

Quando os educandos evidenciam suas realidades de vida, demonstram experiências e saberes, surge a necessidade do aprimoramento dessas informações. O educador é o facilitador da integração desses conhecimentos. Ele faz a mediação das ações pedagógicas com foco no desenvolvimento das habilidades e das competências necessárias ao processo de formação com as contribuições evidenciadas. Além de planejar uma proposta que contemple a condição cultural da comunidade escolar, observando especificidades, o professor deve criar estratégias de entrosamento e combate a predominância da intolerância cultural. Nesse sentido, promover trabalhos que despertem o reconhecimento, respeito mútuo, engajamento individual e coletivo é uma maneira de exercitar a valorização da diversidade cultural, é permitir que o protagonismo se firme no meio formativo.

Transmitir conhecimento e ensinar a usar aqueles já aprendidos, adequando-se a novos métodos que visam transformação do mundo, tornando-o mais justo e menos desigual, com posicionamento crítico sobre a cultura da dominação é um trabalho que requer anúncio e renúncia sobre a diversidade e a identidade cultural a qual se estabelece.

[...] descobrir-se-ia criticamente agora, como fazedor desse mundo da cultura. Descobriria que ele, como o letrado, ambos têm um ímpeto de criação e recriação. Descobriria que tanto é cultura um boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor ou músico. Que cultura é a poesia dos poetas letrados do seu país, como também a poesia do seu cancionário popular. Que cultura são as formas de comportar-se. Que cultura é toda criação humana. (FREIRE, 1963, p. 17).

A cultura é qualquer atividade produtiva, portanto não existe uma que seja superior ou inferior a outra. Tratando do universo escolar, o espaço e o tempo ainda não são suficientes para que as capacidades afetivas, cognitivas, sociais, políticas, econômicas, históricas e culturais dos estudantes sejam evidenciadas, adequadamente, na conjuntura de integralidade transformação da realidade.

Assim, estabelecer uma comunicação pedagógica que atenda essas questões da multiculturalidade dentro do cronograma escolar é um grande desafio.

O reconhecimento cultural e de identidades já é uma questão respaldada legalmente, a fim de que o fortalecimento histórico cultural dos povos seja garantido. A promoção da inclusão se faz necessária, pois a predominância do preconceito nos ambientes escolares ainda é decorrência de uma sociedade mal instruída. Conter esse tipo de problema não é uma tarefa fácil, trata-se de uma questão de resistência e de luta. A escola precisa assumir seu lugar de fala, sendo um espaço sociocultural cabe-lhe argumentar sobre as desigualdades e intolerância, incorporando ao currículo convenções que possibilitem o desenvolvimento crítico reflexivo dos educadores e dos educandos.

As unidades de ensino para instituir uma práxis pedagógica voltada ao cultivo das aprendizagens e contextualizando a realidade educativa devem compreender o protagonismo e o pertencimento dos estudantes como uma necessidade em sua atuação humana. Nesse sentido, o apoio é fundamental nas questões voltadas ao trabalho docente, considerando que precisam de suporte para lidar com as situações adversas; projetos e programas necessitam de incentivos e acompanhamento, além da flexibilização de espaço e tempo para desenvolver atividades e eventos que tornem significativa a culturalidade no contexto da proposta escolar.

O currículo que contempla as referências históricas culturais de seus territórios, norteiam uma prática educativa mais humanizada capaz de atender a transversalidade e princípios da comunidade a qual a escola faz parte. Pensar uma condução formativa voltada ao referencial de saberes que envolve o público escolar, é presumir um estudo para autonomia. O compromisso educacional que fomenta transformar atitudes de desvalorização e que defende a equidade entre as pessoas devem ser a base do ensino-aprendizagem.

As especificidades territoriais e locais, a capacidade de pertencimento deve contemplar os estudos formativos para que assim as crenças, religiões sejam entendidas; o índio, o negro e os refugiados possam frequentar a escola sem suprimir seus saberes; o bullying, a intolerância cultural e as desigualdades não podem afetar as relações de aprendizagem dos educandos. No que se refere a diferentes formas e manifestações culturais, Freire e Faundez tematizam:

Percebi quão fortes são as nossas marcas culturais. Mas quão mais fortes elas se tornam na medida em que não as idealizamos. Na verdade, no momento em que começa a dizer: não, tudo o que é bom, só é chileno, as marcas da tua cultura enfraquecem. Mas, na medida em que, em lugar da idealização das tuas marcas, tu as tratas bem, cuidas delas seriamente, sem absolutizá-las, então percebes que, sem elas, te seria difícil, inclusive, receber outras marcas que, ao lado de tua história pessoal, fossem significativas (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 17).

A diversidade cultural é algo concreto que reflete a identidade e diversidade dos diferentes povos, mas para que ela se manifeste e que possamos incorporar outras, é necessário respeitá-la e reconhecê-la. Para superar a ignorância cultural que permeia a sociedade, a escola torna-se fundante na defesa da tolerância, na construção do conhecimento, em práticas de conscientização e de liberdade de expressão. As rotinas educativas devem inserir métodos que abranjam uma coletividade.

O círculo de cultura é uma metodologia significativa que oportuniza os envolvidos manifestar através de suas concepções de vida e de identidade, uma integração de experiências que pode ser coordenado pelo professor, numa proporção dialógica de respeito e de aprimoramento de saberes que leva a debates, projetos e eventos futuros dentro do ambiente escolar com intuito de favorecer o processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a escola intermedeia os saberes expostos pelos estudantes com os conteúdos programáticos.

A tarefa não é tão simples, considerando que a realidade de vida dos estudantes é muito diversa, sendo que muitos têm que se adaptar a uma nova realidade muito distante daquela vivida. Promover a educação dentro de uma ação libertadora, de autonomia e de criticidade é combater uma estrutura marcada pela imposição, pela opressão e pelo desrespeito.

O ato de aprender pauta-se pela orientação e compreensão, desse modo o currículo que integra os aspectos de valorização, de transformação individual e coletiva, determina a abrangência formativa dos educandos. Quando as necessidades estiverem intrínsecas nos referenciais da escola, esta estimula a autoestima, o respeito mútuo com valorização às diferenças e as semelhanças.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta etapa da pesquisa desenvolveu-se a análise e discussão dos resultados a partir do momento que se atingiu a quantidade significativa. Inicialmente realizou-se questões relacionadas à aspectos sociais (como autodeclaração de habitação, tempo de ensino), posteriormente, por questões referentes ao âmbito cultural dentro do processo de escolarização. No decorrer deste trabalho foram aplicadas entrevistas no formato de questionário aos docentes e discentes da rede pública de ensino na modalidade Ensino de Jovens e Adultos (EJA). Desse modo o trabalho foi organizado da seguinte forma:

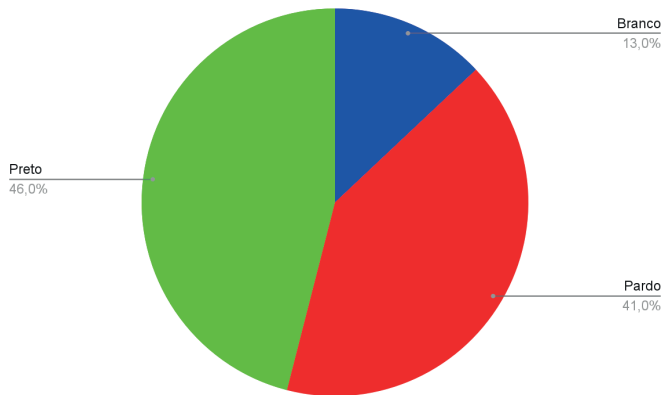
- 1º Caracterização dos sujeitos; e
- 2º Análise e discussão dos dados coletados.

CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

A amostra foi constituída por 37 estudantes da EJA e 6 professores da rede pública de ensino. Nos gráficos constam: autodeclaração racial dos estudantes, declaração de local de moradia, e questionário cultural, bem como tempo de trabalho dos professores nessa modalidade de ensino e questionário de investigação. Nas tabelas estão contidas as perguntas na primeira coluna e na segunda coluna as respostas, bem como a quantidade de pessoas que marcaram essa alternativa como resposta destacada dentro de aspas e em negrito.

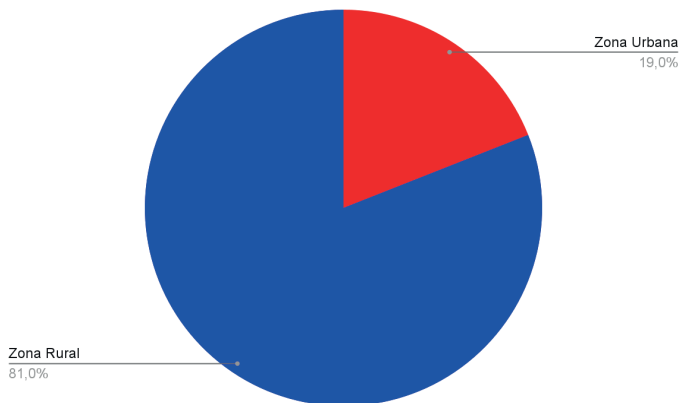
ESTUDANTES

Figura 1: Autodeclaração racial dos alunos.



Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

Figura 2 - Declaração de Moradia



Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

“Neste momento primeiro da ação, como síntese cultural, que é a investigação” [...] (FREIRE, 1987, p. 105), o processo investigativo é de extrema importância para estudos e análises, principalmente quando estas são do âmbito cultural. De acordo com Hall (2005, p. 13) a identidade torna-se uma:

[...] celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos (HALL, 2005, p. 13).

Diante disso é importante a interpretação de que a construção da identidade está intrinsecamente relacionada com as tradições culturais nas diferentes comunidades em que o indivíduo vive, portanto faz-se necessário a presença de algumas questões na entrevista para entender o contexto e identidade social dos estudantes.

Dos discentes investigados nesta pesquisa obteve-se indivíduos que se autodeclararam em diferentes religiões, sendo que a maior porcentagem está distribuída entre os evangélicos e os católicos, indivíduos que declaram preservar os hábitos religiosos. Os mesmos declaram que apesar do respeito existir em parte, os colegas não respeitam a diversidade existente. Projetos que abordam a temática como o respeito à diversidade são essenciais, primeiro para que todos conheçam diferentes manifestações, e posteriormente aprendam a respeitá-las. É importante notar também que todos os indivíduos relataram que a escola incentiva e realiza o processo de valorização cultural através das disciplinas, projetos e eventos.

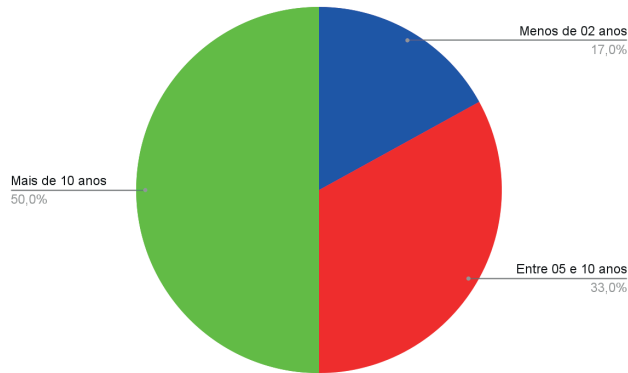
PROFESSORES

A cultura é algo que é construído coletivamente, na família, nas escolas, nos bairros, nas comunidades, todos são responsáveis, Silva expressa que:

Os principais elementos que desenham essa cultura seriam os atores (famílias, professores, gestores e alunos), os discursos e as linguagens (modo de conversação e comunicação), as instituições (organização escolar e o sistema educativo e as práticas) pautadas de comportamento que chegam a se consolidar durante um tempo (SILVA, 2006, p. 202).

Todos que participam do espaço educativo desempenham função importante na construção cultural dos discentes, como sujeito participante ativo do processo, foram entrevistados também os professores. Primeiro em questionário social e posteriormente em entrevista cultural.

Figura 3 - Tempo de trabalho nessa modalidade de ensino.



Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

Na investigação cultural dos docentes foi observado que a maioria reconhece ser necessária uma expansão das questões culturais nos planejamentos pedagógicos, pois estes são os que norteiam o trabalho ao longo dos trimestres. Reconhecem ainda a importância dos círculos de cultura no processo de ensino-aprendizagem, demonstrando que os saberes vivenciados pelos educandos são de extrema importância na construção da cultura para o reconhecimento e pertencimento cultural. Isso se faz necessário para o fortalecimento da diversidade cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do capítulo foi possível identificar a importância da cultura na construção da identidade, também percebeu-se como ela se faz presente no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, foi perceptível que quando há união entre os professores, coordenadores, gestores e demais indivíduos da comunidade escolar na defesa e difusão de uma educação cultural, isso acontece de forma que seja evidenciado o respeito e a manifestação da multiculturalidade dos indivíduos.

Quando as dinâmicas formativas partem do princípio de que o sujeito é um agente histórico-cultural e que carrega consigo experiências inerentes a sua vivência, é possível promover uma prática adequada às suas especificidades, numa concepção de ressignificação consciente sobre a importância de ações individuais e coletivas. Contemplar a diversidade dos educandos, abrangendo situações socioculturais vividas favorece a construção de novos conhecimentos pautados no desenvolvimento humano. Ao entender o aprendizado de vida como meio de impulsionar diferentes aprendizagens, cria-se uma projeção de experiências sobre a história e identidade dos sujeitos, relacionando com os direitos caracterizados pela necessidade que estes têm de se relacionar, criar,

cultivar e transformar. Desta forma, o círculo de cultura atua como uma representação benéfica de valorização e disseminação de saberes com uma conduta dialógica para escolarização de estudantes.

Evidenciou-se, portanto, que o círculo de cultura é uma prática que garante a manifestação do multiculturalismo, contribuindo assim para a formação de indivíduos críticos que se reconhecem dentro de uma comunidade, gerando assim, o respeito a outras culturas. A perspectiva freiriana demonstra que as relações e as vivências são essenciais para a identificação e apropriação do conhecimento no processo formativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRANDÃO, Carlos R. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CANDAU, Vera M.; MOREIRA, Antônio F. (org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artemed, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. SHÖR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. *Por uma Pedagogia da Pergunta*. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.
- FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização e Alfabetização: uma nova visão do processo*. Revista de Cultura da Universidade do Recife. Nº 4; Abril-Junho, 1963.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- LIBÂNEO, José C. *Pedagogia e pedagogos, para quê*. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5ª Edição. São Paulo. Editora ATLAS S.A. – 2003.
- SILVA, Ana Célia. *Desconstrução da Discriminação no livro didático*. Superando o racismo na escola. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). 2.ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

ESCOLA: LUGAR DE VIDAS, LUGAR DE HISTÓRIAS

*Carine Juliane Priebe Miorando*¹

*Cláudia Santos Pereira*²

*Volnei Fortuna*³

O capítulo tematiza a *Escola: lugar de vidas, lugar de histórias*. Trata sobre a contemporaneidade e a relevância do pensamento de Paulo Freire mediante as perspectivas atuais da educação, de sua teoria do conhecimento, da resposta às questões da aprendizagem significativa e qual a função da escola diante de tantas desigualdades sociais. Tem-se como problema de pesquisa a seguinte questão norteadora: quais os principais problemas vivenciados na escola contemporânea e como a teoria freireana contribui para uma educação de qualidade? Dentre tantos aspectos, a teoria freireana destaca-se pela crítica à educação bancária; a educação como prática da liberdade, o exercício pleno da cidadania; a defesa da educação como ato dialógico; a problematização e interdisciplinaridade no ato educativo e a noção de ciência aberta às necessidades populares. Freire concebe a escola como um espaço de relações sociais e humanas, pois não a considerava

-
- 1 Formação Nível de Ensino Médio: Habilitação Magistério pela Escola Estadual de Educação Básica Nicolau de Araújo Vergueiro - EENAV. Licenciatura Plena em História pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Pós-Graduada em Educação Infantil e Séries Iniciais pelo Portal Faculdades. Pós-Graduada em Tecnologias e Mídias Aplicadas à Educação pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Pós-Graduada em Ensino de História pela Faculdade FACIBE. Pós-Graduada em Paulo Freire e a Pedagogia da Libertação pelo Centro Sul Brasileiro de Pesquisa Extensão e Pós-Graduação (CENSUPEG). Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. E-mail: carimiorando357@gmail.com.
 - 2 Bacharel em Serviço Social. Licenciatura Plena em Educação Física. Pós-Graduada em Paulo Freire e a Pedagogia da Libertação pelo Centro Sul Brasileiro de Pesquisa Extensão e Pós-Graduação (CENSUPEG). Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade Estadual da Bahia. E-mail: claudiapereiraedc@yahoo.com.br.
 - 3 Graduado em Filosofia pelo Instituto Superior de Filosofia Berthier (IFIBE). Pós-Graduado em Educação, Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais, realizada pelo IFIBE em parceria com a Comissão de Direitos Humanos de Passo Fundo (CDHPF) e Associação Cultural de Mulheres Negras de Passo Fundo (ACMUN). Formação Pedagógica de Docente para a Educação Básica e Profissional (IFRS) Campus Sertão. Mestre e Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF). Pós-Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle - Canoas (UNILASALLE). Pesquisador no grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos. Autor do livro *Epistemologia, ética e práxis pedagógica em Paulo Freire*. E-mail: fortunavolnei@gmail.com.

apenas como um lugar para estudar, mas para estabelecer relações humanas, discutir, problematizar e fazer política.

Analisar-se-á a partir dessa perspectiva, alguns dos principais problemas vivenciados na escola contemporânea, quais foram as transformações que a escola passou ao longo do tempo e qual a relevância do pensamento freireano mediante as concepções atuais da educação, de sua teoria do conhecimento, da resposta às questões da aprendizagem significativa e qual a função da escola diante de tantas desigualdades sociais. Para a realização desse estudo, fez-se uma análise documental em leis, em obras de Paulo Freire, dissertações e referenciais teóricos ligados à área da educação. Conforme (TRIVINOS, 1987, p. 111), “análise documental é um tipo de estudo descritivo que fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informações sobre leis Estaduais de educação, livros, textos, planos de estudos etc”. Nesse contexto, realiza-se a organização dos dados e do material necessário para produção da pesquisa e leitura imanente dos livros, leis, dissertações e demais referenciais teóricos.

A pesquisa consiste em analisar a escola enquanto lugar de cultivo da vida em todas as suas dimensões, bem como, um lugar em que a história se faz e se refaz, a escola é um local de transformação em diversos aspectos. O objetivo consiste em causar uma reflexão sobre o que esperar da escola e do professor contemporâneo, frente aos avanços e desafios da educação no Brasil. É importante romper com o pragmatismo, o ensino bancário e valorizar as vivências extracurriculares dos estudantes. O Educador e Patrono da Educação brasileira Paulo Freire concebia a escola como um espaço de relações sociais e humanas, não a considerava apenas como um lugar para estudar, mas para estabelecer relações humanas, discutir, problematizar e fazer política. “Se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 67).

A educação requer de forma contínua o cultivo da curiosidade; as práticas horizontais mediadas pelo diálogo; os atos de leitura do mundo; a problematização desse mundo; a ampliação do conhecimento deste mundo problematizado; a interligação dos conteúdos; o compartilhamento do mundo conhecido, tendo por base o processo de construção e reconstrução do conhecimento. Paulo Freire tem uma grande importância no campo da educação crítica, defendendo uma educação que valoriza o conhecimento das pessoas mais pobres, menos escolarizadas e com menor acesso a bens e serviços. Ao mesmo tempo, defende que esse saber seja expandido, permitindo ao estudante não só conhecer o mundo, mas transformá-lo. A reflexão deste texto trata das consequências que a aplicação das ideias metodológicas de Paulo Freire apresenta na práxis pedagógica, não apenas no que diz respeito a grade curricular, aos conteúdos e aos métodos, mas também indicam para a necessidade de repensar a escola, a

sala de aula, o sistema educativo, o incentivo à cultura, tendo em vista as novas necessidades do atual cenário educacional.

Escrever sobre uma escola cidadã e sobre o direito de todos à educação diante do atual contexto, uma sociedade neoliberal, capitalista, que é excludente em sua raiz, é, no mínimo, contraditório e exige uma análise crítica e reflexiva. Neste aspecto, examinou-se o papel da escola enquanto instituição excludente da sociedade brasileira mesmo no cenário atual, bem como a busca por uma Escola Cidadã, transformando a escola dos sonhos em uma possibilidade.

ESCOLA ATRAVÉS DOS TEMPOS

Iniciando a reflexão, é relevante definir e lembrar o conceito de escola. De acordo com o dicionário online, escola é a instituição que fornece o processo de ensino para os discentes (estudantes), com o objetivo de formar e desenvolver cada indivíduo em seus aspectos cultural, social e cognitivo. A palavra escola vem do grego *scholé*, que significa “ócio” - o mesmo que “lazer ou tempo livre”. Este significado advém do conceito de escola na Grécia Antiga, que, diferente do que vemos atualmente, era uma reunião, um momento, em que os cidadãos gregos dedicavam um tempo livre para discutirem sobre filosofia e alguns comportamentos sociais. É relevante considerar as mudanças que essa instituição sofreu ao longo da evolução da humanidade para entender o cenário atual da educação. A história da escola e da educação acompanha todas as etapas do estágio da evolução humana, desde a forma de educação primitiva, mais informal até o modelo de educação ministrado na contemporaneidade.

A educação nas comunidades primitivas era um ensino informal e visava um ensino das práticas diárias da vida coletiva, focada na sobrevivência e perpetuação de padrões culturais, ou seja, não havia uma educação confinada a uma instituição específica, visto que acontecia espontaneamente mediada pela convivência em grupo. É o aprender fazendo, inter-relacionando a vida e o trabalho nesse processo. Os valores eram transmitidos de uma geração a outra pela linguagem oral. Todas as explicações para o desconhecido, originavam-se do sagrado.

Com o surgimento das sociedades complexas, dotadas de instituições políticas e práticas econômicas sofisticadas, a noção de que a educação familiar e tribal era suficiente, perdeu espaço. Nesse contexto, percebe-se o surgimento dos primeiros professores, profissionais que se especializaram em repassar conhecimento. Com frequência, os professores eram contratados por famílias que possuíam melhores condições ou organizavam suas aulas em espaços improvisados, recebendo uma quantia econômica de cada estudante integrante da turma.

Nessa época, percebe-se que a educação e o acesso aos professores estavam ligados à condição econômica de uma família. Na Antiga Grécia, a educação era

encarada como uma atividade para poucos, para aqueles que podiam consumir o seu tempo livre com o saber e não tinham a necessidade de trabalhar para garantir a própria sobrevivência. Sendo assim, percebe-se que a educação era um privilégio garantido a uma parcela mínima da população.

Ainda nos tempos medievais, essa situação muda de figura com o renascimento dos centros urbanos e com a rearticulação das atividades comerciais. A necessidade de controle e de organização dos negócios e a administração das cidades exigiam a formação de pessoas capacitadas para tais postos. Sendo assim, as instituições de ensino passaram a se abrir para o público leigo, mas com forte presença de membros da Igreja que lecionavam em tais instituições. Ainda nesse momento, o saber continuava restrito a uma parcela pequena da população.

Avançando no tempo e chegando à Idade Moderna, o desenvolvimento dessas instituições abriu portas para novas reflexões sobre como as escolas deveriam funcionar e a qual público se dirigiriam. A organização dos currículos, a divisão das fases do ensino e as matérias a serem estudadas começaram a ser discutidas. Nesse tempo, surgiu a diferenciação entre o ensino masculino e feminino. Até então, na grande maioria dos casos, o ambiente escolar ficava restrito à figura masculina da sociedade europeia.

No século XVIII, o surgimento do movimento iluminista colocou o desenvolvimento de uma sociedade orientada pela razão como uma necessidade indispensável. Pautados por princípios de igualdade e liberdade, o discurso dos iluministas colocava o ambiente escolar como uma instituição de grande importância. No século seguinte, temos a expansão das instituições escolares na Europa, então comprometidas com um ensino que fosse acessível a diferentes parcelas da sociedade, independente da sua origem social ou econômica.

No século passado, esse processo de expansão das escolas superou os limites do continente europeu. Países marcados pela colonização experimentaram o aparecimento das escolas. Apesar dos aparentes benefícios de tal transformação, notamos que essas instituições não poderiam ser uma simples cópia do modelo europeu. Era necessário repensar o lugar da educação nessas outras sociedades, à luz de suas demandas, problemas e contradições.

Nas últimas décadas, o avanço da tecnologia e o crescimento acelerado dos meios de comunicação nos instigam a repensar seriamente como as escolas devem se organizar. O acesso às informações e saberes já não são um problema a ser resolvido exclusivamente pelo ambiente escolar. Mais que simples transmissão, a escola do século XXI deve se encaminhar para a construção de um saber autônomo, em que o indivíduo se mostre capaz de criticar e organizar o conhecimento que se mostre relevante para si mesmo e para a sociedade. A

partir dessa perspectiva, como pode-se trazer o pensamento e a metodologia de Paulo Freire para a escola contemporânea?

A PEDAGOGIA FREIREANA E A PERSPECTIVA DE EMANCIPAÇÃO

Paulo Freire, nascido em 19 de setembro de 1921 no estado do Recife, nordeste brasileiro, é Patrono da Educação Brasileira. Conhecido pelo método de alfabetização de jovens e adultos que leva seu nome. Sua obra representa uma das mais sólidas esperanças de que a educação popular tem potencial para colaborar com a educação libertadora. A leitura e a compreensão crítica do espaço em que se vive representam para esse educador, um primeiro passo para uma leitura do mundo e para uma reflexão sobre o estado do ser humano.

Freire argumenta que a educação não poderia temer o debate sobre seu contraditório, pois a realidade existente requer ser analisada de forma contínua, considerando sua conjuntura e a sua estrutura. A discussão que ocorre numa sala de aula é criadora de conhecimentos e de possibilidades. Esse tipo de educação, falseada pelo educador que ensina como detentor maior do conhecimento, que não precisa ser refletida, contestada ou analisada, gera um tipo de avaliação da aprendizagem por meio da qual os estudantes são cobrados apenas pelo que lhes foi dito, sendo típica de uma educação por ele definida como bancária, onde “educa-se para arquivar o que se deposita” (FREIRE, 1981, p. 38). Esse modelo de educação forja uma consciência bancária, ou seja, aquela que pensa que “quanto mais se dá, mais se sabe” (FREIRE, 1981, p. 38).

A concepção de que o educador é o único que detém o conhecimento foi praticamente majoritária até meados do século passado. O educando era visto como um corpo vazio que deveria ser preenchido pelo educador. Freire foi um dos pioneiros que repensaram essa forma única de conceber a relação educador – educando.

[...] a educação como prática de liberdade não é a transferência ou a transmissão do saber nem da cultura, não é a extensão de conhecimentos técnicos, não é o ato de depositar informes ou fatos nos educandos, não é a perpetuação dos valores de cultura dada, não é o esforço de adaptação do educando a seu meio. Para nós a educação como prática de liberdade é sobretudo e antes de tudo, uma situação verdadeiramente gnosiológica (FREIRE, 1985, p. 79).

Essa reflexão sobre a relação da educação libertadora com a construção de um mundo mais inclusivo e solidário é relevante, visto que fortalece o pensamento de que a educação se insere em uma estratégia global de ação política tendo como foco outro horizonte, para além do atual, que doutrina e subsidia as instituições vigentes num mundo capitalista. Para além do horizonte atual, pode ser gestada outra realidade que requer lutas permanentes, daí a necessidade de

uma educação que possibilite inserir, no âmbito dessas lutas, parte da aplicação do conhecimento que deveria ser aprendido nas escolas, mas que se não se aprende nelas, não pode deixar de ser feita ou adiada, considerando que para Freire a escola não era a única instituição educadora e formadora.

Para Freire, a educação emancipadora é uma educação eminentemente popular. É uma educação que se soma à reflexão dos processos de libertação interior, que se utiliza do conhecimento e se dá pela problematização dos conteúdos, possibilitando uma visão crítica do mundo. A consciência crítica somente se constrói com um processo educativo de conscientização. É uma educação de “caráter autenticamente reflexivo, que implica atos permanentes de exposição da realidade”, que almeja o aprofundamento dos conteúdos voltados para a inserção crítica dos sujeitos na realidade circundante (FREIRE, 1987, p. 71). É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente.

A teoria e metodologia freireana, fundamenta-se na concepção de que o estudante assimila o objeto de estudo fazendo uso de uma prática associada com a realidade, em oposição à educação bancária, tecnicista e alienante. O educando a partir da educação libertadora, posiciona-se criticamente nos contextos sociais, políticos, econômicos e culturais, abrindo horizontes para o desenvolvimento da própria autonomia.

EDUCAÇÃO E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Neste tópico reflete-se sobre o conhecimento e a vontade de aprender. Nem sempre o desejo e a intenção de ir em busca da aprendizagem é suficiente para compreensão dos conteúdos abordados em sala de aula ou nos espaços educacionais. É necessário um conteúdo que tenha relação com a realidade dos estudantes, que tenha significado, para que a partir do conhecido, o estudante possa conhecer o desconhecido, trata-se de uma relação contínua entre o conhecimento ampliado com base em conteúdos que façam parte do processo histórico e social e o conhecimento científico para que a aprendizagem seja significativa.

Sendo a intenção uma condição geral, cognitiva e obrigatória para a aprendizagem significativa, ela leva o aprendiz a, conforme a natureza da tarefa, tomar as decisões necessárias para aprender um novo conteúdo. Dessa forma, a intenção do aluno parece ser um dos fatores que influencia se o learning set escolhido estará voltado para a memorização literal ou para o estabelecimento de relações conceituais (BELMONT, CUNHA e LEMOS, 2022, p. 7).

Importante destacar que o termo *learning*, possui relação direta com o estímulo de forma condicionada ou com o estímulo centrado na resolução de problemas (BELMONT, CUNHA e LEMOS, 2022, p. 7), trata-se de uma

passagem com relação direta, tentativas e erros com estratégias para resoluções de determinados problemas “sendo sua formação um processo gradativo e fundamental à organização intelectual e desenvolvimento social do indivíduo” (ARROYO, 2021, p. 247), contribuindo para um conhecimento libertador. O conhecimento escolar será libertador se contribuir na revelação e desconstrução das causas estruturantes de sua segregação.

Desta forma, o *learning* possui ligação direta com o conhecimento significativo e libertador, uma aprendizagem crítica e que contribua para resolução de problemas deve partir inicialmente de uma parceria entre o conhecimento popular e o conhecimento científico, empoderando o sujeito em todo processo de aprendizagem, o que inclui um currículo ampliado de escolarização, um currículo baseado no diálogo em um *círculo de cultura* baseado na construção coletiva, na troca de práticas e saberes (FREIRE, 1987, p. 25).

Encontram-se e reencontram-se todos no mesmo mundo comum e, da coincidência das intenções que o objetivam, ex-surge a comunicação, o diálogo que critica e promove os participantes do círculo. Assim, juntos, recriam criticamente o seu mundo: o que antes os absorvia, agora podem ver ao revés. No círculo de cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se em “reciprocidade de consciências” (FREIRE, 1987, p. 10).

Tendo em vista o exposto é possível constatar que o processo de ensino e aprendizagem precisa ter significado para os estudantes e conectar-se a ações que estimulem a autonomia num processo constante de diálogo. Para Weller (2014, p. 149), a escolarização “é também um período de múltiplos questionamentos, de constituição de um saber sobre si, de busca de sentidos, de construção de identidade geracional, sexual, de gênero, étnico racial, dentre outras.” Compreende-se que a escolarização está atrelada, principalmente, aos aspectos sociais que repercutem na formação e na construção das trajetórias de vida dos jovens.

Quando o processo de escolarização se baseia nas disciplinas do currículo com foco nos conteúdos das disciplinas, não se estabelece uma relação com a realidade dos estudantes e muitas vezes o diálogo se transforma em anti-diálogo. Desta forma, substituir o diálogo

pelo anti-diálogo, pela sloganização, pela verticalidade, pelos comunicados é pretender a libertação dos oprimidos com instrumentos da “domesticação”. Pretender a libertação deles sem a sua reflexão no ato desta libertação é transformá-los em objeto que se devesse salvar de um incêndio. É fazê-los cair no engodo populista e transformá-los em massa de manobra (FREIRE, 1987, p. 58).

É possível compreender que o processo de ensino e aprendizagem devem ser pautados no sujeito, a partir do seu círculo de cultura, num processo constante de diálogo entre o conhecimento popular e o conhecimento científico, abordando

conteúdos para além da escolarização e que valorizem os fatos sociais e históricos. A escolarização deve estar atrelada a um currículo que valorize principalmente os aspectos sociais que repercutem na formação e na construção das trajetórias de vida dos estudantes, concretizando-se num processo dialógico de escolarização.

ESPERANÇAR: A ESCOLA DOS SONHOS NA CONTEMPORANEIDADE

Parte-se da ideia do significado de esperança: “Não há esperança na pura espera, isto é na imobilidade e na paralisia. Se a meta é a criação de um amanhã diferente, sua construção tem que ser iniciada hoje” (REDIN, 2018, p. 198). A escola dos sonhos na contemporaneidade depende de uma ação ativa e conjunta dos sujeitos envolvidos no processo educacional e entre tantos aspectos já mencionados no texto, salienta-se a extrema relevância de considerar os avanços tecnológicos para construir essa escola dos sonhos na contemporaneidade.

A educação está em plena transformação. Esse cenário traz novas metodologias de ensino, novos espaços de ensino e aprendizagem, formatos de aula diversificados. Não é possível, educadores ainda presos em modelos retrógrados, ultrapassados (aulas de mera transmissão de informações, extremamente expositivas, onde o educador é o centro do processo de ensino aprendizagem, onde não há trocas entre os educandos, onde ficam isolados em seus “mundos”, sem diálogo e construção coletiva de hipóteses, sem a implementação de salas invertidas, de pesquisas antecipatórias..) essas práticas que já não atendem aos anseios da nova geração. Muitas dessas mudanças têm ocasionado um ensino, uma educação distante da realidade. Esses modelos ainda presentes, tem ocasionado grandes impasses e a própria indisciplina escolar. E a partir desse cenário, como construir outro modelo de escola atrativa e significativa aos educandos?

As escolas são as incubadoras do novo e têm um papel inestimável e imprescindível na formação dos cidadãos em sua plenitude. Rever, repensar, redizer, recriar o modelo educativo refere-se primeiramente ao que se ensina aos educandos e ao como se ensina, para que cresçam e se desenvolvam, sendo sujeitos éticos, justos e revolucionários, mudando o mundo e tornando-o mais humano. Recriar os processos educativos tem a ver com o que entende-se como qualidade de ensino.

Vigora ainda a visão conservadora de que escolas de qualidade são as que enchem as cabeças dos estudantes com datas, fórmulas, conceitos. A qualidade desse ensino resulta da ideia de supervalorização dos conteúdos acadêmicos em todos os seus níveis. Persistindo a ideia de que as escolas consideradas de qualidade são as que centram a aprendizagem no racional, no aspecto cognitivo do desenvolvimento e que avaliam os estudantes quantificando respostas padronizadas. Seus métodos e suas práticas priorizam e preconizam a exposição

oral, a repetição, a memorização, os treinos. São escolas que estão sempre preparando os estudantes para testes, vestibulares e concursos.

Acredita-se que uma escola se distingue por um ensino de qualidade, quando é capaz de formar pessoas nos padrões requeridos por uma sociedade solidária e humanitária, aproximando os estudantes entre si, tratando as disciplinas como meios de conhecer melhor o mundo e as pessoas ao seu entorno. Para isso, faz-se necessária a presença das famílias e da comunidade na elaboração e cumprimento do projeto escolar.

A escola não se esgota em seus muros, em seus portões. É necessário e importante que o estudante frequente outros espaços: do seu bairro, da sua comunidade, da sua cidade e aprenda estabelecendo conexões. Além de contribuir para a melhoria do meio em que se vive, as intervenções nesses ambientes, vindas da escola, ajudam a compreender a relevância da ação educativa no espaço que é de todos. Expandindo o conceito de cultura popular, as escolas podem considerar os costumes, tradições e a cultura do local ou região onde estão inseridas. Pensar em tradições e na história que os territórios contam e agregar esses conhecimentos ao seu Projeto Político Pedagógico (PPP) enriquecendo as possibilidades de aprendizagem significativas dos estudantes. Mais do que diversificar o ambiente da sala de aula e reconhecer que os territórios têm muito potencial de ensinar, expandir os limites físicos da escola incentivando uma conexão, a parceria com a comunidade é uma forma de promover metodologias ativas de aprendizagem, que colocam o educando como protagonista do próprio aprendizado.

A Cidade se faz educativa pela necessidade de educar, de aprender, de ensinar, de conhecer, de criar, de sonhar, de imaginar de que todos nós, mulheres e homens, impregnamos seus campos, suas montanhas, seus vales, seus rios, impregnamos suas ruas, suas praças, suas fontes, suas casas, seus edifícios, deixando em tudo o selo de certo tempo, o estilo, o gosto de certa época. A Cidade é cultura, criação, não só pelo que fazemos nela e dela, pelo que criamos nela e com ela, mas também é cultura pela própria mirada estética ou de espanto, gratuita, que lhe damos. A Cidade somos nós e nós somos a Cidade. Mas não podemos esquecer de que o que somos guarda algo que foi e que nos chega pela continuidade histórica de que não podemos escapar, mas sobre que podemos trabalhar, e pelas marcas culturais que herdamos (FREIRE, 2001, p. 13).

O ensino de qualidade ocorre a partir de condições de trabalho pedagógico que implicam formação de redes de saberes e de relações, que se enredam por caminhos imprevisíveis para se chegar ao conhecimento. A escola de qualidade existe quando ações educativas se pautam por solidariedade, colaboração, compartilhamento do processo educativo com todos os que estão direta ou indiretamente envolvidos. A escola de qualidade é um espaço educativo de construção de personalidade humanas autônoma e crítica. Nesse ambiente educativo ensina-se os estudantes a valorizar a

diferença, pela convivência, com seus pares, pelo clima socioafetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar. A escola assim concebida não exclui nenhum estudante, disponibilizando a todos a possibilidade de aprender.

A educação funciona como ato simultâneo, uma relação mútua entre educador e educando. “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1997, p. 25). Dessa forma, Freire deixa claro que o ensino não depende exclusivamente do educador, assim como a aprendizagem não é algo apenas do estudante. O educador não é superior, melhor ou mais inteligente, sendo este, o mediador e o problematizador do processo de ensino e da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, pode-se considerar que a escola da contemporaneidade, tem o desafio de promover a formação de cidadãos para uma sociedade mais justa e mais igualitária. A escola dos sonhos que tanto deseja-se é um espaço receptivo, alegre, caloroso, diverso, que aceita a diversidade, que oportuniza o diálogo, a troca de ideias. Onde há ajuda mútua e solidariedade. Onde pensar diferente é o início da construção de um caminho compartilhado e não de perseguições ou ofensas.

Na escola dos sonhos a aprendizagem não acontece apenas nas salas de aula, em ambientes isolados, sombrios, individualistas, mas a qualquer hora, em qualquer espaço. As famílias e a comunidade também participam do processo educativo. Construindo comunidades, conexões, compartilhando vivências e conhecimentos. Construindo política. Cada sujeito é importante, cada história individual contribui para a história coletiva. Onde cada um é respeitado como cidadão.

A escola dos sonhos tem a pretensão de criar estudantes críticos para que na sociedade não haja opressores e manipuladores. Proporcionando condições para o desenvolvimento dos potenciais dos seus estudantes. Os educadores estão em constante formação e transformação, sempre inovando em favor do ensino de qualidade. Nessa escola, é possível sonhar. Buscar inéditos-viáveis!

Escola é o lugar que se faz amigos. Não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos... Escola é sobretudo, gente. Gente que trabalha, que estuda. Que alegre, se conhece, se estima. [...] Na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão. Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados” [...] Nada de ser como tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só. Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, É também criar laços de amizade, É criar ambiente de camaradagem, É conviver, é se “amarrar nela”! Ora é lógico... Numa escola assim vai ser fácil! Estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz. É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo (REDIN, 2018, p. 72).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, Miguel. G. *Passageiros da Noite*. Petrópolis, Ed. Vozes. 2021.
- BELMONT, R.; CUNHA, K. M. C. B.; LEMOS, E. S. *Os significados da intenção e disposição para aprender na teoria da aprendizagem significativa*. Passo Fundo: UPF Editora, 2022. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/13265>.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- _____, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 17 ed. 1987.
- _____, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- _____, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- _____, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1981.
- _____, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- _____, Paulo. *Política e Educação: ensaios / Paulo Freire*. - 5ª ed. São Paulo, Cortez, 2001.
- _____, Paulo. *A escola*. Revista Nova Escola, N.163, Jun/Jul, 2003.
- REDIN, Euclides. Boniteza. In: STRECK, R. Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, J. José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2ª ed., 2018, p. 71, 72, 190 - 194.
- TRIVINOS, Augusto N. S.: *A Pesquisa Qualitativa em Educação*. São Paulo. Atlas. 1987.
- WELLER, Wivian. Jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 135-156.

O SENTIDO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO DIÁLOGO EM PEDAGOGIA DO OPRIMIDO DE PAULO FREIRE

Cristiane Terezinha Isele¹

José Arnaldo de Brito²

Volnei Fortuna³

O diálogo é a essência da evolução revolucionária e constrói autonomia para dizer a própria palavra, assim como permite articular-nos com os outros e com uma proposta de mudança. O diálogo é ontológico, por isso não é fácil, é confrontação, é dizer a realidade pronunciada, é um exercício de transformação para tornar-nos sujeitos de direito. A ação opressora é antidiológica, por isso para construir uma educação dialógica é necessário libertar-se daquilo que oprime, libertar nossa vontade de criar e fazer. O diálogo é próprio daquele que quer transformar a realidade. Não há diálogo com aqueles que negam a palavra ou negam a possibilidade de participar de processos políticos. O diálogo implica confrontar-se com a opressão, é uma relação horizontal de A com B. O diálogo revela a palavra, que é ele mesmo. Já a palavra é um agir, é o próprio diálogo. O diálogo é libertação em comunhão e a palavra autêntica é portadora da verdade, e por isso, dialógica.

A importância do diálogo é fundamental em todos os processos da educação,

-
- 1 Graduada em Pedagogia - Séries Iniciais pela Sociedade Educacional de Itapiranga - FAI (2007). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2009). Pós-Graduada Lato Sensu com Especialização em Paulo Freire e a Pedagogia da Libertação - Censupeg/SC (2023). Mestre em Educação pela UNOESC -Joaçaba (2011). E-mail: crisisele@gmail.com.
 - 2 Técnico em Agropecuária - UFPA/CAVN, Graduado em Geografia - União Pioneira de Integração Social -UPIS, Educador Popular - Escola Nacional de Formação da CONTAG - ENFOC. Pós-Graduado em Paulo Freire e a Pedagogia da Libertação pela Faculdade CENSUPEG – 2023.
 - 3 Graduado em Filosofia pelo Instituto Superior de Filosofia Berthier (IFIBE). Pós-Graduado em Educação, Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais, realizada pelo IFIBE em parceria com a Comissão de Direitos Humanos de Passo Fundo (CDHPF) e Associação Cultural de Mulheres Negras de Passo Fundo (ACMUN). Formação Pedagógica de Docente para a Educação Básica e Profissional (IFRS) Campus Sertão. Mestre e Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF). Pós-Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle - Canoas (UNILASALLE). Pesquisador no grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos. Autor do livro Epistemologia, ética e práxis pedagógica em Paulo Freire. E-mail: fortunavolnei@gmail.com.

mesmo havendo resistência e até negacionismo de alguns educadores e outros indivíduos responsáveis pela educação no Brasil. Por essa razão, o capítulo tem como tema “O sentido político-pedagógico do diálogo em Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire”, destacando a relevância do sentido pedagógico do diálogo como instrumento que favorece o desenvolvimento de valores individuais e coletivos, elementos indispensáveis para a formação integral dos indivíduos. Problematisa-se a dimensão da inautenticidade da palavra em relação ao impedimento da formação da consciência crítica dos oprimidos, assim formula-se o problema: De que forma a inautenticidade da palavra pode impedir a formação da consciência crítica dos oprimidos? O objetivo será compreender a importância político-pedagógica do diálogo para a formação da consciência crítica dos oprimidos. Para isso utilizam-se referências bibliográficas com o objetivo de pesquisar como a inautenticidade da palavra impossibilita uma experiência dialógica, investigar as contribuições político-pedagógicas de Paulo Freire, mais especificamente, a categoria diálogo, pesquisar se o pensamento político-pedagógico freireano dialoga com diferentes questões contemporâneas, levantar informações sobre a educação bancária e aguçar a percepção de sua força desumanizadora, explicar que a concepção bancária nega a dialogicidade como essência da educação.

CONCEPÇÃO DE DIÁLOGO EM PAULO FREIRE

A prática dialógica desenvolve no sujeito a potencialidade de comunicação, interação e construção do conhecimento, melhorando assim a capacidade de decisão. Quando pratica-se o diálogo, exercita-se o respeito às posições do outro, sendo desta forma, o caminho para a formação da personalidade democrática. Como atitude e prática político-pedagógica, o diálogo requer reciprocidade na atitude de fala e escuta e tem como fundamento a empatia, o amor, a tolerância, a humildade e a esperança.

Neste processo, a escuta é tão importante quanto a fala. O sujeito que escuta sabe que o que tem a dizer tem valor semelhante à fala dos outros. Deste modo, o saber escutar refere-se não apenas ao ato de silenciar para dar a vez à fala do outro, mas também a estar na posição de disponibilidade, de abertura às diferenças. Isso não se assemelha à aceitação incondicional, a tudo o que o outro pensa e diz. É o exercício da escuta sem preconceitos que possibilita a reflexão crítica e o posicionamento consciente. As pessoas em situação de fala-escuta assumem posição de reciprocidade: quem fala quer ser ouvido, compreendido, respeitado; quem escuta também quer ter sua oportunidade de falar com as mesmas condições e iguais direitos. Na relação docente e discente, isso implica na ausência do autoritarismo. Paulo Freire, assinala a importância do diálogo enquanto essência da educação como prática da liberdade.

A educação é o único caminho para a libertação dos oprimidos e o diálogo é um meio para a transformação da consciência crítica dos educandos, para que os mesmos tenham consciência de sua situação no mundo, de sua situação de opressão e do necessário combate à educação bancária onde o educador é o sujeito da narração, e o dono da palavra, que pode tanto conduzir os educandos à memorização mecânica dos conteúdos narrados ou libertá-los. No diálogo, educador e educando se assumem sujeitos do processo e crescem juntos, constituindo-se em educador do educando e educando do educador. “A educação bancária pretende ‘manter a imersão’, a educação crítica, pelo contrário, busca a emergência da consciência, de que resultará a sua inserção crítica na realidade” (FREIRE, 2005, p. 98).

Constatando as situações de desrespeito ao valor humano, coloca-se o oprimido como objeto de reflexão. Tendo como referencial, o grande educador brasileiro Paulo Freire, pretende-se analisar concretamente os condicionamentos históricos de exclusão social para a superação da negação do diálogo entre os seres humanos. A dialogicidade exige que o ser humano se mantenha em uma relação de respeito diante da liberdade do outro, ou seja, exige uma relação instituída não pela força da opressão e submissão, mas pela capacidade de comunicabilidade que vai além de um simples ajustamento e acomodação às ideias ou circunstâncias de um mundo prescrito. Não há diálogo se não há compromisso com a pronúncia do mundo.

O diálogo não acontece quando o encontro entre seres humanos é atuado por uma conquista de um pelo outro, no desejo de conquistar o mundo pelo domínio entre os sujeitos, mas quando o encontro entre eles, direcionados ao mundo, institui-se na solidariedade. O diálogo é fundamental, comporta necessariamente duas facetas: é uma relação eu-tu, porém não se esgota nela, exige a mediação do mundo como algo que lhe é fundamental. Segundo Freire (2005, p. 113): “[...] porque no encontro de seres humanos que pronunciam o mundo, o diálogo também não pode reduzir-se a um ato de doação do pronunciar de uns aos outros, tornar-se instrumento manhoso para a conquista do outro ou cair numa discussão guerreira ou polêmica”.

A teoria freireana apresenta que “um autêntico diálogo há de, então, pautar-se por um amor sem pieguices, por uma humildade sem arrogância, pela esperança no futuro e, naturalmente, por um pensar verdadeiro e crítico” (FREIRE, 2005, p. 114). Por amor o sujeito compromete-se com outro sujeito, sem intuito de dominação, co-assumindo com ele a tarefa da libertação. Assim, não há diálogo

“[...] se não há um profundo amor ao mundo e aos sujeitos. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e de recriação, se não há amor que os infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é também diálogo” (FREIRE, 2005, p. 114).

O diálogo, enquanto fenômeno humano, fundamenta-se na palavra, afirma Paulo Freire. Em suas considerações em torno do que vem a ser o diálogo, apresenta a ocorrência de dois tipos de pronúncia da palavra: a palavra verdadeira e a palavra inautêntica. A palavra verdadeira age voltada à transformação do mundo. Seus elementos constitutivos, ação-reflexão, como dimensões essencialmente interligadas, transformam o mundo. A inautenticidade da palavra impossibilita uma experiência dialógica.

Quando suas dimensões constitutivas são dicotomizadas, a palavra perde seu caráter transformador, configurando-se em formas inautênticas de existência. Ação separada da reflexão torna-se ativismo; reflexão sacrificada da ação faz-se verbalismo. Agir sobre o outro na intenção de conquistá-lo acaba por transformá-lo em quase coisa. O diálogo, pelo contrário, é a busca entre pessoas consideradas autores de vida enquanto sujeitos que participam ativamente na construção de conhecimento. O eu dialógico, pelo contrário, sabe que é exatamente o tu que o constitui. Sabe também que, constituído por um tu – um não eu –, esse tu que o constitui se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu. Desta forma, o eu e o tu passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu (FREIRE, 2005, p. 192).

O diálogo verdadeiro é possível se houver o pensar verdadeiro e crítico, a percepção da realidade como um processo e fé no ser humano, pois é assim que nasce o diálogo, assim o diálogo é libertador.

A FORÇA DESUMANIZADORA DA EDUCAÇÃO BANCÁRIA

Na educação bancária não existe espaço para discutir o que se aprende na escola, a conversa não é estimulada e o educando não é desafiado para encontrar soluções e resolver os problemas e desafios que levam a aquisição do conhecimento. Muito pelo contrário, na educação bancária o conhecimento é simplesmente imposto ao educando através da ação docente. O educador impõe e deposita os conteúdos nos educandos e cabe a eles memorizar, decorar e reproduzir, sem qualquer tipo de interferência ou questionamento, tornando-os receptores passivos daquele conhecimento, que o educador adquiriu em sua formação, e depois simplesmente transmite para eles com a finalidade de perpetuar o poder de quem detém o conhecimento (o professor) sobre os que nada “sabem” (os alunos). Em Pedagogia do Oprimido, Paulo Freire critica a educação tradicional e conceitua a “Educação bancária” como: “o ato de

depositar, em que os educandos são depositários e o educador é depositante” (FREIRE, 2017, p. 80).

Nesse tipo de educação os educandos são vistos como indivíduos vazios de conhecimentos e portanto, cabe ao professor como detentor do conhecimento, transmitir ou depositar tal conhecimento na cabeça dos educandos. Essa concepção de educação é o reflexo de uma sociedade autoritária e opressora que tem como objetivo reforçar o autoritarismo e impedir que os educandos desenvolvam a capacidade crítica e reflexiva, pois se as desenvolverem, terão consciência de que a educação bancária é usada como instrumento de opressão e controle. Retirando o papel transformador da educação para preservar os interesses dos opressores.

Na educação bancária não é possível o compartilhamento de saberes simultâneos entre os dois principais sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, educando e educador e vice versa, já que nela, o professor deposita, transfere e transmite conhecimentos e valores, enquanto que os alunos são percebidos como objetos que devem ser disciplinados e ensinados.

CONSCIENTIZAÇÃO (INGÊNUA E CRÍTICA): A NEGAÇÃO DA DIALOGICIDADE

A educação bancária trás na sua essência o que uma sociedade opressora e discriminatória tem por proposta para os educandos em termo de conhecimento que se quer implementar e doutrinar, esses educandos são vistos como meros compartimentos vazios que precisam serem preenchidos de forma muito sutil com conteúdos programáticos pré-definidos, sendo o corpo docente levado a dizer como são as coisas ou a realidade na visão dessa sociedade dominante e como deve ser a postura do corpo discente sem fazer uma autoanálise ou qualquer questionamento, ou autocrítica do porque é assim ou porque tem que ser assim, e nada mais, é como se fosse feito um depósito no agente financeiro e as regras são claras para o mundo das finanças, mas não tanto assim para os clientes, daí advém o nome de educação bancária.

Em contrapartida a essa proposta acima citada, a educação humanizada tem na sua concepção a intenção de problematizar e libertar as pessoas na medida em que as mesmas vivem dentro de um contexto ou realidade que difere e muito do mundo em que vivem e que possam transformar a consciência ingênua a partir da criticidade, da práxis, do respeito à identidade, a cultura e a história de vida de cada um e cada uma. A educação problematizadora objetiva provocar nos educandos o estímulo e a criatividade a partir dessa troca de saberes entre educadores e educandos, de certo que ninguém educa ninguém e ninguém se educa a si mesmo, mas ambos os educam-se em comunhão, cumplicidade e

amor acima de tudo, visto que nem tudo é permissivo, e nem tudo é censurado, sempre tendo a compreensão que tudo tem limites que não podem extrapolar parâmetros como por exemplo do respeito e integridade.

Quando trabalha-se a educação dentro de um contexto, onde os sujeitos não são apenas meros depósitos/receptores de conhecimentos, e sim, parte de um processo de construção participativo, depara-se com extraordinárias surpresas que fazem parte das vidas de pessoas a partir do chão em que pisam, dando asas à imaginação onde o sonhar juntos é possível, e este sonho pode se tornar realidade.

A educação libertadora abre um leque de possibilidades onde a consciência crítica e ingênua, são vistas de formas amplas dentro de um espaço em que a democracia e opiniões são respeitadas e as problematizações fazem parte de um diálogo amplo. Quando Paulo Freire fala em libertação, fala da questão social e política que marcava a realidade da sociedade brasileira e latino-americana no final dos anos 1960 e início dos anos 1970, da opressão em razão especialmente das ditaduras. Falar de libertação, neste sentido, é, antes de tudo, falar de uma exigência política e que, também, se torna exigência pedagógica. A libertação, segundo Freire, só poderá ser alcançada pela formação da consciência de classe: “A consciência crítica dos oprimidos significa, pois, consciência de si, enquanto classe para si.” (1979, p. 48). Desta forma, Freire quer dizer que a libertação e a instituição de uma sociedade humanizada só pode se realizar pela ação dos oprimidos. A partir do seu lugar de vivência e convivência sabem muito bem o que precisam, o que pode deve ser mudado, como podem envolverem-se de forma igualitária e participativa. O fundamental é a consciência de que é possível decidir o que é melhor para sua comunidade e não decidirem por ela.

Somente os seres que podem refletir sobre sua própria limitação são capazes de libertar-se desde, porém, que sua reflexão não se perca numa vaguidade descomprometida, mas se dê no exercício da ação transformadora da realidade condicionante. Desta forma, consciência de ação sobre a realidade são inseparáveis constituintes do ato pelo qual homens e mulheres se fazem seres de relação” (FREIRE, 1981, p. 53).

Esta seria a melhor forma de caracterizar a educação de modo consciente, sem opressão ou subordinação, tanto no dizer educacional quanto no social e cultural, pois, quando Freire fala em pedagogia, não está falando apenas das relações que se estabelecem na escola e na sala de aula. A sua pedagogia não pode ser entendida sem o contexto de opressão social e da precariedade da democracia. Toda educação é política, assim como a política é educativa. Portanto, o método dialético freireano não é apenas um método ou uma teoria pedagógica, mas uma práxis que propõe a libertação da opressão e as possibilidades de protagonismo da sua história.

Segundo Freire, a libertação é um processo doloroso, pois a situação de dependência e de opressão revela-se, por um lado, na “aderência ao opressor” (FREIRE, 2005, p. 44) e, por outro, no “medo de liberdade” (FREIRE, 2005, p. 46). A consciência oprimida apresenta-se como “hospedeira” da consciência opressora, aparecendo os seus comportamentos e desejos como prescritos pelas pautas do opressor (FREIRE, 2005, p. 46). Mesmo conscientes da sua situação de opressão, os oprimidos, por medo da liberdade, preferem manter o “status” de oprimidos ou desejar tornar-se o contrário do que são, passando a opressores dos seus opressores ou opressores dos seus pares. O objetivo da educação é libertar os oprimidos, com intuito de transformar a realidade social em conhecimento crítico no mundo, daí a importância da alfabetização por meio da razão e da conscientização política construídas pela educação.

No conceito de pedagogia para a libertação Freire caracteriza duas concepções opostas de educação: a concepção “bancária” e a concepção “problematizadora”. A primeira, a bancária, é instrumento de opressão; a segunda, a problematizadora, é busca constante de libertação, é instrumento de libertação. A concepção bancária da educação e a sua prática são a expressão da contradição educador-educando; só uma educação problematizadora e dialogante na copronúncia do mundo, em que todos aprendem a dizer a sua palavra, permitirá a superação daquela contradição.

Para manter a contradição, a concepção bancária nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica, para realizar a superação, a educação problematizadora afirma a dialogicidade e se faz dialógica (FREIRE, 2005, p. 97).

A tarefa do educador deve ser a de problematizar, tirar da “zona de conforto” e mediatizar os conteúdos com os educandos, e não entregá-los, expressá-lo como algo já feito, acabado, terminado. No diálogo, ambos - educador e educando - se assumem sujeitos do processo e crescem juntos, constituindo-se em educador do educando e educando do educador. A educação bancária pretende “manter a imersão”, a educação crítica, pelo contrário, “busca a emersão” da consciência, de que resultará a sua inserção crítica na realidade (FREIRE, 2005, p. 98).

Freire distingue a teoria antidialógica (conquista, dominação, manipulação e invasão cultural) à teoria dialógica (colaboração, união, organização e síntese cultural), para destacar que o educador revolucionário não pode usar os mesmos métodos e procedimentos antidialógicos de que se servem os “opressores”. Um dos aspectos ricos que desenvolve em sua teoria antidialógica da ação vincula-se à invasão histórico-cultural. A Invasão supõe sujeitos e espaços histórico-culturais que invadem e outros que são invadidos ou penetrados, onde são impostos sistemas de valores por meio de um tecido de relações autoritárias,

relações do tipo invasores-invadidos, nas quais os invasores agem e os invadidos têm a ilusão de que agem, acreditam agir, mas não o fazem, somente respondem passivamente à manipulação daquele que invade. Neste sentido, a “manipulação” e conquista, expressões da invasão cultural e, ao mesmo tempo, instrumentos para mantê-la, não são caminhos de libertação. São caminhos de domesticação” (FREIRE, 1982, p. 46).

O verdadeiro humanismo não pode aceitar a manipulação e a conquista. Para ser um autêntico humanista não há outro caminho que não seja a dialogicidade e ser dialógico é vivenciar o diálogo, não invadir nem manipular, tampouco impor. É empenhar-se na transformação constante da realidade. “O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo [...] o transformam e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (FREIRE, 1982, p. 46). Neste contexto, a educação para ser verdadeiramente humanista deve ser libertadora, portanto não pode manipular. Entre suas preocupações centrais deve constar a conscientização que se produz nos sujeitos quando agem, quando trabalham, quando travam entre si e o mundo que os rodeia, relações de transformação. Ou seja, essa conscientização é o resultado de seu confronto com a realidade.

As relações de opressão só podem ser evidenciadas em decorrência da dominação de uma classe sobre a outra, por relação de exploração da classe opressora sobre a classe que oprime e classe oprimida. A diferença entre o opressor é que, o opressor não possui dentro de si a contradição que torna possível a humanização, isto é, pelo fato de se identificar de forma absoluta com a situação de opressão, não consegue gerar dentro de si a contradição que poderá levá-lo a buscar a mudança da realidade objetiva e subjetiva que o mantém opressor. Já o oprimido, pode conscientizar-se e tornar-se um revolucionário, pois pode perceber que pode produzir uma outra realidade daquele que se encontra. Sua condição de oprimido só se manterá à que contribui para a manutenção desta. A liberdade é uma conquista e exige uma constante busca e entrega. No momento em que se começa a lutar para criar novas situações para a superação, estará lutando pelo ser mais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diálogo contribui para que os oprimidos tenham consciência de sua situação no mundo, por isso o educador deve assumir posição política, ética, estética e humanizadora. Para Paulo Freire o diálogo só é possível em *relação e* essa relação precisa sempre ser transitiva, recíproca e de horizontalidade. Não existe diálogo e horizontalidade entre oprimido e opressor, por isso o opressor precisa ser destruído dentro de nós.

O diálogo não se dá sobre qualquer assunto aleatório, é necessário ter uma tematização e problematização. Contudo a tematização e (ou) problematização deve priorizar a autenticidade do protagonismo do estudante e de seu meio sociocultural, partir das suas necessidades, pensamentos, ideias, desejos, para que os estudantes se coloquem no centro do processo de aprendizagem, e a partir da percepção do auto protagonismo e da valorização da autenticidade de suas falas. Portanto, se o professor deseja realmente contribuir com o desenvolvimento da consciência crítica dos oprimidos, ele deve embasar suas ações em experiências pedagógicas dialógicas. Dando voz aos estudantes para envolvê-los em atividades significativas conectando-os a situações reais, levando-os a criar empatia e a perceber a relevância dos conceitos e informações, assim como, desenvolver a capacidade de aplicação do conhecimento formal adquirido para resolver problemas individuais e coletivos.

Grandes desafios precisam ser considerados e sempre levados em conta, quando se trata da opressão, os opressores certos em absolutos que são os donos da razão e da verdade, e dos oprimidos que acham estarem no caminho certo, considerando que a liberdade é algo muito distante e quem sabe impossível. Paulo Freire nos oportuniza ver um mundo possível de forma participativa, construtiva e democrática que os sujeitos são co-participantes e autores das suas próprias histórias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para liberdade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Centauro, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1997.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. São Paulo: Cortez, 1993.

A PEDAGOGIA FREIREANA COMO MÉTODO DE EMPODERAMENTO E CONSTRUÇÃO DO SUJEITO PROTAGONISTA

Crislaine Batista do Sacramento¹

Volnei Fortuna²

O presente capítulo visa analisar a contribuição da pedagogia freireana para a formação de indivíduos que se tornam sujeitos de sua própria história, enfatizando a relevância desta abordagem na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e sustentável. A questão problematizadora da pesquisa consiste: Qual o papel da pedagogia freireana na atualidade para a formação de um sujeito empoderado e protagonista, transformador das realidades? O estudo foi realizado por meio de uma revisão bibliográfica qualitativa. Trilhando pelos conceitos-chave de empoderamento, protagonismo e emancipação dos sujeitos, busca-se compreender como os princípios e práticas da pedagogia de Paulo Freire podem ser aplicados no contexto educacional contemporâneo, promovendo a consciência crítica dos estudantes, ou seja, superar a percepção ingênua em vistas de uma percepção reflexiva e analítica. Para tanto, faz-se necessário discutir como essa abordagem pode contribuir para a formação de cidadãos ativos e participativos em suas comunidades.

-
- 1 Graduada em Pedagogia pela UNIFACS (2013). Pós-Graduada em Educação Profissional, Científica e tecnológica pelo Instituto Federal da Bahia IFBA (2016). Pós-Graduada em Neuroaprendizagem pela Unyleya (2018). Pós-Graduada em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Unyleya (2020). Mestre em Ciência da Educação pela Faculdade Interamericana de Ciências Sociais (2020) reconhecido pela Universidade Federal de Goiás (2022). Pós-Graduada em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Batista de Minas Gerais (2021). Pós-Graduada em Psicomotricidade pelo Centro Universitário OPET – UNIOPET em parceria com a Rhema Educação (2022). Pós-Graduada em Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO (2022). Pós-Graduada em Psicomotricidade pela CENSUPEG (2023). Pós-Graduada em Paulo Freire e a Pedagogia da Libertação pela Censupeg (2023). Email: crislaine.bs100@gmail.com.
 - 2 Graduado em Filosofia pelo Instituto Superior de Filosofia Berthier (IFIBE). Pós-Graduado em Educação, Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais, realizada pelo IFIBE em parceria com a Comissão de Direitos Humanos de Passo Fundo (CDHPF) e Associação Cultural de Mulheres Negras de Passo Fundo (ACMUN). Formação Pedagógica de Docente para a Educação Básica e Profissional (IFRS) - Campus Sertão. Mestre e Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF). Pós-Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle - Canoas (UNILASALLE). Pesquisador no grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos. Autor do livro Epistemologia, ética e práxis pedagógica em Paulo Freire. E-mail: fortunavolnei@gmail.com.

A pedagogia freireana fundamenta-se na ideia de que a educação deve ser um processo dialógico e participativo, que contribui para a formação de sujeitos críticos, autônomos e emancipados. Nesse sentido, a pedagogia freireana é de suma importância, considerando que contribui para uma reflexão sobre o papel da educação no empoderamento dos indivíduos e na transformação social. Além disso, ao investigar como a pedagogia freireana pode ser aplicada em diferentes contextos e realidades, este estudo busca ampliar o entendimento sobre suas potencialidades e limitação na promoção da autonomia e protagonismo dos sujeitos na atualidade.

Para tanto, abordar-se-á num primeiro momento elementos de contextualização histórica e conceitos como: conscientização, diálogo, práxis, cultura popular, educação problematizadora, essenciais a pedagogia freireana. Na sequência, tematiza-se por meio do tópico sujeito da própria história: uma visão freireana, concepções que subsidiam na construção da autenticidade e do protagonismo dos sujeitos na perspectiva educacional freireana. Compreende-se que a pedagogia freireana contribui com a problematização e garantia dos direitos fundamentais dos seres humanos na conjuntura atual. Para isso, a educação de excelência exige uma formação capaz de abrir horizontes ao sujeito em vistas de pensar as realidades de maneira crítica e ética, analítica e humanizadora, mobilizando-o para a sua transformação.

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E CONCEITOS DA PEDAGOGIA FREIREANA

Paulo Freire (1921-1997) foi um educador e filósofo brasileiro cuja obra tem grande impacto no campo da educação em âmbito nacional e internacional. Freire nasceu em uma família de classe média baixa, o que influenciou suas experiências e reflexões sobre a educação. Ao longo de sua carreira, trabalhou desenvolvendo métodos educacionais que buscassem a emancipação e a conscientização dos oprimidos.

A pedagogia freireana surgiu no contexto da América Latina, marcada por profundas desigualdades sociais, políticas, econômicas e culturais. A obra mais conhecida de Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido* (1968), apresenta as bases teóricas e práticas de sua abordagem, que se contrapõe à educação bancária, na qual o estudante é visto como um destinatário passivo de conhecimento. Neste livro Freire apresenta o que pode ser compreendido como uma de suas máximas: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE 1970, p. 39). Dentre os conceitos centrais da pedagogia freireana, destacam-se:

A *conscientização* a qual “implica que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual

a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 1979, p. 15). A conscientização é um conceito-chave na pedagogia freireana e consiste no processo em que os indivíduos adquirem uma compreensão crítica e profunda de sua realidade social, política e econômica. A consciência crítica permite que os sujeitos reconheçam as opressões, desigualdades e injustiças presentes em suas vidas e no contexto mais amplo da sociedade. Além disso, a conscientização possibilita o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para enfrentar e transformar as condições adversas.

A conscientização implica num processo de autoconhecimento e reflexão sobre a própria condição e posição no mundo, bem como a análise das estruturas de poder e dominação que perpetuam a opressão. Nesse sentido, a educação desempenha um papel crucial na promoção da conscientização, já que é através dela que os indivíduos podem desenvolver o pensamento crítico, a capacidade de questionamento e a habilidade de articular suas ideias e demandas.

A pedagogia freireana enfatiza que a conscientização não é um processo isolado ou individual, mas sim um processo coletivo e dialógico. Nessa dinâmica, educadores e educandos aprendem juntos e guardam suas experiências, conhecimentos e visões de mundo. Ao fomentar a conscientização, a pedagogia freireana visa empoderar os sujeitos, ajudando-os a se tornarem agentes ativos na transformação de sua própria realidade e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O *diálogo* como elemento fundamental para o processo educativo, estabelecendo uma relação de troca e colaboração entre educadores e educandos. Favorece o pensar crítico-problematizador das condições existenciais e implica uma práxis social dialeticamente constituída. Em vez de uma relação vertical e autoritária, o diálogo propicia um ambiente em que todos são considerados sujeitos ativos e capazes de contribuir para a construção do conhecimento. Nessa perspectiva, o diálogo promove a criação de laços de confiança e respeito mútuo, essenciais para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa e transformadora e não mero receptores passivos de informações.

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial” (FREIRE, 1980, p.82).

Em Freire o diálogo é visto como uma prática de liberdade, onde os sujeitos envolvidos no processo educativo têm a oportunidade de expressar suas ideias, questionar, refletir e aprender uns com os outros. Essa abordagem promove

a valorização das vivências, saberes e culturas dos educandos, integrando-os ao processo educacional e tornando a aprendizagem mais significativa e contextualizada. Observa-se que o diálogo deve ser baseado no respeito, na empatia e na solidariedade entre os participantes no processo educativo. Essa abordagem busca criar um ambiente de aprendizagem acolhedor e inclusivo, no qual todos os sujeitos se sentem valorizados e reconhecidos.

O diálogo está intimamente conectado com a conscientização, já que é através dele que se torna possível o confronto de teses e de experiências, desenvolvendo uma compreensão crítica da realidade. Ao estabelecer uma relação dialógica, busca-se criar um ambiente educativo que favoreça a emancipação, a autonomia e o protagonismo dos sujeitos, tornando-os agentes de transformação e construtores de sua própria história.

Para Freire outro conceito peculiar é o da *práxis*. “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (FREIRE, 2001, p. 21). A práxis representa a integração entre a teoria e a prática, a ação e a reflexão, na busca pela transformação da realidade. A ideia de práxis está baseada na premissa de que a educação tem que ser um instrumento de mudança social e de desenvolvimento humano e não apenas um processo de transmissão de informações.

Nesse contexto, a práxis envolve o engajamento dos sujeitos em um ciclo contínuo de análise crítica da realidade, planejamento e implementação de ações transformadoras, seguido pela reflexão sobre os resultados e efeitos dessas ações. Esse processo dialético permite aos educandos compreenderem e questionarem as estruturas de poder e de opressão existentes em suas vidas e na sociedade, ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades e competências para enfrentá-las e transformá-las.

A práxis é uma abordagem educacional ativa e dinâmica, que incentiva os sujeitos a participarem de forma protagonista na construção de seu conhecimento e na transformação de sua realidade. Ao promover a práxis, busca-se formar indivíduos críticos, autônomos e comprometidos com a justiça social e a emancipação, capacitando-os, tornam-se agentes de mudança.

O conceito de *cultura popular* vislumbra a importância dos saberes e experiências dos educandos provenientes de contextos populares e comunitários para a construção do conhecimento e transformação social. A abordagem freireana parte do planejamento de que todos os sujeitos possuem conhecimentos e habilidades valiosas, independentemente de sua origem socioeconômica ou cultural.

Ao Povo cabe dizer a palavra de comando no processo histórico-cultural. Se a direção racional de tal processo já é política, então conscientizar é politizar. E a cultura popular se traduz por política popular; não há cultura do Povo, sem política do Povo. O método de Paulo Freire é, fundamentalmente, um método de cultura popular: conscientiza e politiza. Não absorve o político no pedagógico, mas também não põe inimidade entre educação e política. Distingue-as, sim, mas na unidade do mesmo movimento em que o homem se historiciza e busca reencontrar-se, isto é, busca ser livre (FREIRE, 2001, p. 11).

A cultura popular é compreendida como um conjunto de práticas, tradições, valores e saberes que são transmitidos e construídos coletivamente por grupos e comunidades, especialmente aqueles que se encontram em situação de marginalização ou vulnerabilidade social. Essa visão ampla da cultura inclui aspectos como a linguagem, as artes, a música, a religiosidade, as festividades, os costumes e as formas de organização social e política.

A pedagogia freireana busca integrar a cultura popular ao processo educativo, valorizando e respeitando as experiências, os conhecimentos e as visões de mundo dos educandos. Essa abordagem permite que a aprendizagem se torne mais contextualizada, significativa e relevante para os sujeitos, ao mesmo tempo em que contribui para a construção de uma identidade cultural fortalecida e a afirmação do protagonismo dos educandos em suas próprias vidas e comunidades.

Ao defender a cultura popular, a pedagogia freireana também busca promover o diálogo intercultural e a inclusão social, combatendo preconceitos e estereótipos e estimulando o respeito à diversidade e à pluralidade de saberes e expressões culturais. Essa perspectiva contribui para a formação de indivíduos críticos, conscientes e comprometidos com a transformação da sua realidade.

Por fim, o conceito de *educação problematizadora*. Expressa que “a educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens e mulheres vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham (FREIRE, 2001, p. 41). Consiste em uma abordagem educacional que busca instigar os educandos a questionar, analisar e refletir sobre os problemas e desafios presentes em suas vidas e na sociedade em geral. Essa abordagem se contrapõe à educação bancária, na qual os alunos são considerados receptores passivos de conhecimento e enfatiza o desenvolvimento do pensamento crítico e a capacidade de análise dos sujeitos.

Na educação problematizadora, o educador assume o papel de mediador, incentivando o diálogo e a reflexão crítica entre os educandos. O processo educacional centra-se na investigação e na problematização da realidade, levando em consideração as vivências, os conhecimentos e as perspectivas dos educandos. Dessa forma, os temas e conteúdos abordados no processo de

ensino e de aprendizagem estão diretamente relacionados às questões e desafios enfrentados pelos educandos em seu contexto sociocultural.

Ao adotar a educação problematizadora, a dinâmica educacional busca promover a autonomia, a consciência crítica e o protagonismo dos sujeitos, capacitando-os a compreender e enfrentar a opressão e a desigualdade presente na sociedade. Além disso, essa abordagem contribui para a formação de indivíduos comprometidos com a transformação social e a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e sustentável.

A formação da consciência crítica, praxiológica e dialética, mediada pela educação problematizadora, possibilita o debate autêntico frente a situações de opressão e de desigualdade presentes na sociedade, além disso, vislumbra a busca de soluções e alternativas para enfrentar e transformar condições adversas, respeitando sempre a diversidade cultural. Esse processo envolve um ciclo contínuo de ação-reflexão-ação, no qual os sujeitos analisam criticamente a realidade, planejam e executam ações transformadoras, e, em seguida, refletem sobre os resultados e efeitos dessas ações. Freire compreende que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE 2001, p. 44). Para tanto, o exercício dos conceitos acima problematizados tem como eixo central a preocupação em promover uma educação crítica, emancipadora e voltada para a transformação social. Essa abordagem educacional busca empoderar os sujeitos e auxiliá-los na construção da própria história, reconhecendo sua capacidade de agir e de refletir no mundo.

SUJEITO DA PRÓPRIA HISTÓRIA: UMA VISÃO FREIREANA

A pedagogia freireana representa uma abordagem revolucionária à educação no sentido de empoderar os indivíduos a se tornarem sujeitos ativos e críticos de sua própria história, rompendo com as práticas tradicionais e opressivas de ensino e de aprendizagem. Ao adotar uma abordagem dialógica e problematizadora, busca-se transformar a educação em um espaço de reflexão crítica, participação ativa e construção coletiva do conhecimento, essencial para a formação de indivíduos comprometidos com a justiça social e a transformação da realidade. Para tanto, destaca-se que o sujeito é histórico e constitui-se através da sua história, relacionando-se com outras histórias. A educação nesse contexto, precisa colaborar na formação ética e moral do sujeito constituidor de história. Para isso, faz-se necessária uma educação promotora de autonomia, emancipação e empoderamento tanto do sujeito que educa quanto do sujeito que é educado.

Para tanto, um dos princípios da pedagogia freireana consiste em capacitar

os sujeitos a se tornarem protagonistas de suas próprias histórias através do processo educativo. Formar para autonomia requer o desenvolvimento e promoção de práticas pedagógicas que estimulem a reflexão crítica, o diálogo e a problematização da realidade. A educação para a autonomia implica na construção de conhecimento significativo e contextualizado, possibilitando ao sujeito intervir na realidade de maneira ética e responsável. “É com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o espaço antes “habitado” por sua dependência. Sua autonomia que se funda na responsabilidade que vai sendo assumida” (FREIRE, 2003 p. 48). A autonomia que se fundamenta na responsabilidade tem a capacidade de superar a dependência existente no ser humano.

No desenvolvimento desse caminho a promoção do diálogo e da problematização da realidade permite aos educandos se apropriarem de seu próprio processo de aprendizagem e construir conhecimentos a partir de suas vivências, questionamentos e inquietações. O diálogo e a problematização favorecem a expressão e a escuta atenta das vozes e perspectivas dos educandos, incentivando a reflexão crítica e a construção coletiva de saberes.

A realização de projetos coletivos que envolvam a participação ativa dos educandos no planejamento, execução e avaliação das atividades contribui para o desenvolvimento da autonomia. Estimula a cooperação, a tomada de decisões e a responsabilidade compartilhada. Os projetos coletivos também proporcionam oportunidade para a aplicação e a construção de conhecimento em situações reais e contextualizadas. A educação para a autonomia implica no reconhecimento e na valorização das experiências, saberes e culturas dos educandos como elementos fundamentais para a construção do conhecimento. Ao considerar as vivências e os saberes dos educandos como ponto de partida para a aprendizagem, a educação freireana incentiva a reflexão crítica sobre a realidade e a busca de soluções para os problemas e desafios enfrentados pelos sujeitos.

A promoção da autonomia envolve o desenvolvimento de habilidades e de competências que permitam aos educandos enfrentar e superar os desafios e obstáculos em suas vidas. Isso inclui o desenvolvimento de habilidades cognitivas, comunicativas, socioemocionais e práticas, a construção de uma postura ética e reflexiva diante da realidade. Concomitante a formação e exercício da autonomia, a emancipação exerce um papel importante no processo de libertação das condições de opressão e submissão, passando a exercer plenamente sua cidadania, seus direitos e suas responsabilidades.

A pedagogia freireana considera a emancipação como um objetivo central da educação. Acredita que o acesso à educação crítica e libertadora é fundamental para a transformação das relações de poder e das estruturas

sociais opressoras. Uma vez que, “para a educação problematizadora, enquanto um quefazer humanista e libertador, o importante está, em que os homens submetidos à dominação, lutem por sua emancipação” (FREIRE, 2001, p. 43). Desse modo, para alcançar a emancipação, é necessário que os educandos desenvolvam uma consciência crítica de sua realidade e das relações de poder que os afetam. Isso pode ser alcançado através de práticas educacionais que promovam a conscientização, o diálogo e a problematização, bem como a valorização da cultura e dos saberes populares. A emancipação também envolve o desenvolvimento de habilidades e competências que permitam aos sujeitos agir de forma eficaz na transformação de suas próprias vidas e de suas comunidades.

Por fim, a dimensão de empoderamento relacionado à emancipação, atribui aos sujeitos a força e a autoconfiança para enfrentar e superar as situações de opressão e desigualdade. Empoderar os educandos requer valorizar as suas experiências, as suas culturas e seus saberes, promovendo a participação ativa no processo educativo e na construção de soluções para os problemas e desafios enfrentados na cotidianidade.

Uma educação, que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. Educação que levasse em consideração os vários graus de poder de captação do homem brasileiro da mais alta imporda no sentido de sua humanização (FREIRE 2008^a, p. 57)

O empoderamento envolve tanto aspectos individuais quanto coletivos, e pode ser alcançado através da criação de espaços de diálogo, reflexão e ação coletiva, assim como no desenvolvimento de habilidades e competências geradoras de transformação das realidades. O empoderamento está relacionado ao reconhecimento e à afirmação da identidade e dos direitos dos sujeitos. A pedagogia freireana entende que a autonomia, a emancipação e o empoderamento são processos interdependentes e complementares, que se desenvolvem de maneira dialógica e coletiva no contexto educacional. O exercício e a promoção da autonomia, da emancipação e o empoderamento, aprimoram a formação de sujeitos capazes de tornarem-se agentes de mudança e construtores de suas próprias histórias, confiantes para a criação de uma sociedade mais justa, equitativa e sustentável.

Portanto, Freire deixa explícito que a educação não deve ser vista apenas como um processo de transmissão de conhecimento, mas sim como um diálogo entre educador e educando, em que ambos aprendem e ensinam juntos. O educador, enquanto facilitador da aprendizagem, estimula a reflexão crítica e a participação ativa dos educandos. Valoriza a experiência e o conhecimento

prévio dos educandos, incentiva a participação ativa na construção do seu próprio conhecimento e na transformação da realidade. Isso significa que os educandos são encorajados a questionar a realidade, a identificar problemas e buscar soluções coletivas para transformá-la de forma consciente e crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto analisou a contribuição da pedagogia freireana para a formação de sujeitos autênticos e constituidores da própria história. Observou-se como os princípios e práticas da pedagogia de Paulo Freire podem ser aplicados no contexto educacional contemporâneo, promovendo a emancipação e a consciência crítica dos estudantes. Além disso, foi discutido como essa abordagem pode contribuir para a formação de cidadãos ativos e participativos nos espaços em que estão inseridos.

A pedagogia freireana oferece uma abordagem educacional emancipatória, na qual os estudantes são encorajados a desenvolver a consciência crítica e a capacidade de reflexão, capacitando-os a se tornarem sujeitos de sua própria história e a desempenharem um papel transformador na sociedade. No entanto, a implementação dessa pedagogia requer o enfrentamento de desafios e resistências no contexto educacional e a formação adequada dos educadores.

Promover a educação libertadora envolve vários desafios, como a superação de práticas educacionais tradicionais e autoritárias, a criação de espaços de diálogo, de participação e a valorização das experiências e dos saberes dos educandos. Além disso, requer uma mudança de paradigma, passando de uma perspectiva centrada no ensino e na transmissão de conhecimentos para uma perspectiva centrada na aprendizagem e na construção coletiva de saberes.

Nesse contexto, é importante considerar a diversidade de realidades educacionais e buscar estratégias e práticas que sejam adaptadas às necessidades e características específicas de cada comunidade e grupo de educandos. O educador, nesse cenário, precisa desafiar-se e comprometer-se com a construção compartilhada, com a democracia, com a cultura local, com um referencial teórico e metodológico capaz de implementar de forma criativa processos de emancipação e protagonismo. Aqui, também é necessária a parceria e a participação da família, da comunidade e da sociedade como um todo.

A abordagem pedagógica freireana é baseada em uma visão crítica e libertadora da educação, que busca empoderar os indivíduos para que possam assumir o controle de suas próprias vidas e transformar o mundo ao seu redor. Provoca o sujeito a garantir a própria história, a promover a conscientização, o diálogo, a práxis e o empoderamento. Aprender a conectar-se com os outros, a compreender o mundo em que vive e agir para transformá-lo, tornando-se

agente de mudança. Em síntese, a pedagogia freireana tem como objetivo formar cidadãos críticos e conscientes, capazes de compreender, interpretar e transformar a realidade em que vivem. Por meio desse processo de aprendizagem, os educandos podem se tornar sujeitos ativos da sua própria história, capazes de participar de forma crítica e transformadora na construção de uma sociedade mais justa e solidária e humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008a.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008b.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO FREIREANO PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Crislaine Batista do Sacramento¹

Maria Celia Dantas de Araújo²

Volnei Fortuna³

O presente capítulo visa analisar quais as contribuições do pensamento freireano para a educação escolar. O estudo foi realizado por meio de uma revisão bibliográfica qualitativa. Os ensinamentos freireanos propõem que todos os homens e mulheres tornem-se cada vez mais críticos com a realidade. Assim, para Freire, a educação escolar é fundamental para a formação humana, já que é através dela que os indivíduos adquirem consciência crítica, desenvolvem sua capacidade de compreender e agir na sociedade, e valorizam a diversidade cultural. O método freireano é relevante para a educação escolar brasileira e seus sujeitos, já que ele valoriza a conscientização crítica, a diversidade cultural e a aprendizagem significativa, e pode ajudar a criar uma educação mais

-
- 1 Graduada em Pedagogia pela UNIFACS (2013). Pós-Graduada em Educação Profissional, Científica e tecnológica pelo Instituto Federal da Bahia IFBA (2016). Pós-Graduada em Neuroaprendizagem pela Unyleya (2018). Pós-Graduada em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Unyleya (2020). Mestre em Ciência da Educação pela Faculdade Interamericana de Ciências Sociais (2020) reconhecido pela Universidade Federal de Goiás (2022). Pós-Graduada em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Batista de Minas Gerais (2021). Pós-Graduada em Psicomotricidade pelo Centro Universitário OPET – UNIOPET em parceria com a Rhema Educação (2022). Pós-Graduada em Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO (2022). Pós-Graduada em Psicomotricidade pela CENSUPEG (2023). Pós-Graduada em Paulo Freire e a Pedagogia da Libertação pela Censupep (2023). Email: crislaine.bs100@gmail.com.
 - 2 Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Bahia (1981); Pós Graduada em Educação Integral pela UFBA (2016); Pós Graduada em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Batista de Minas Gerais (2021); Pós Graduada em Paulo Freire e a Pedagogia da Libertação pela Censupep (2023). E-mail:araujocelia50@gmail.com.
 - 3 Graduado em Filosofia pelo Instituto Superior de Filosofia Berthier (IFIBE). Pós-Graduado em Educação, Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais, realizada pelo IFIBE em parceria com a Comissão de Direitos Humanos de Passo Fundo (CDHPF) e Associação Cultural de Mulheres Negras de Passo Fundo (ACMUN). Formação Pedagógica de Docente para a Educação Básica e Profissional (IFRS) Campus Sertão. Mestre e Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF). Pós-Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle - Canoas (UNILASALLE). Pesquisador no grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos. Autor do livro Epistemologia, ética e práxis pedagógica em Paulo Freire. E-mail: fortunavolnei@gmail.com.

justa e inclusiva. Paulo Freire deixou muitas contribuições importantes para a educação escolar, pois desenvolveu uma filosofia de que a educação deve ser utilizada como uma ferramenta para a libertação dos indivíduos através da conscientização crítica, para transformação da sociedade. Ele também acredita que a cultura popular é uma fonte importante de conhecimento e deve ser valorizada na educação escolar visando a superação da opressão, por isso, valorizava a diversidade cultural e acreditava que a educação deveria refletir a pluralidade das culturas e permitir que os alunos compreendessem e respeitassem as diferenças.

Diante do exposto, para compreender a aplicabilidade e a relevância do pensamento de Paulo Freire no contexto educacional contemporâneo, é necessário explorar as nuances de sua filosofia educacional. Neste sentido, torna-se evidente que o pensamento de Paulo Freire não se limita a um conjunto de práticas pedagógicas, mas se estende como uma filosofia abrangente, focada na emancipação humana por meio da educação. Essa perspectiva é particularmente crucial no contexto atual, marcado por desafios significativos no âmbito educacional brasileiro. Desta maneira, reexaminar e aplicar os princípios freireanos torna-se um imperativo, especialmente no cenário atual, após o centenário do nascimento de Paulo Freire e numa época em que a educação brasileira é atacada e está sendo sucateada, é fundamental a análise das obras e pensamento freireano, bem como, o estudo sobre o seu Método e o método, qual a contribuição de toda a sua teoria para a educação escolar.

Uma educação libertadora em que tanto o aluno quanto o professor são agentes do conhecimento é o que defendia Freire, salientando sempre que esse conhecimento não é construído somente nas classes escolares, mas também em diferentes ambientes que existem no extramuros da escola.

Os ensinamentos freireanos propõem que todos os homens e mulheres tornem-se cada vez mais críticos com a realidade e responsáveis pela própria história, denunciando as injustiças e anunciando as possibilidades de mudanças.

Para Freire a escola para realmente cumprir sua função, precisa despertar a criticidade do estudante formando assim, sujeitos capazes e desejosos em mudar a sua realidade. Defende que o educador tem um papel fundamental neste processo de libertação ao evidenciar que a docência está intimamente ligada à aprendizagem. Considera que mestre é aquele que ao ensinar também aprende, sendo que, o conhecimento não é, e não deve ser, propriedade de um único sujeito, mas que cabe ao educador ensinar democraticamente aquilo que sabe enquanto aprende e também se forma com seus aprendizes.

A educação libertária tem potencial para desenvolver novas formas de viver e interagir que mudam a sociedade em que convivem os envolvidos no

processo. Nesta perspectiva de educação, primeiro acontece a libertação da consciência do sujeito, na sequência o sujeito fica livre para agir e contribuir para a libertação social. Assim, aprender como prática para a liberdade é uma forma de se tornar um sujeito da história, um agente ativo da comunidade e um reformador social. Ao educador a oportunidade que se abre é que ele desperte e participe do movimento de libertação em colaboração com outros educadores e educadoras, partindo de seu próprio contexto e expandindo para a esfera global, fazendo assim um movimento “glocal”. (MACEDO, 2012, p.1).

Paulo Freire propunha uma abordagem crítica e reflexiva na educação, pois para ele a educação escolar é fundamental para a formação de cidadãos críticos, conscientes e comprometidos com a transformação da sociedade.

METODOLOGIA

O presente estudo se qualifica como pesquisa bibliográfica, pois utiliza como metodologia o procedimento de avaliação de fontes. Uma pesquisa bibliográfica “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44). Para tanto, foram analisados textos sobre Paulo Freire que discutem sua trajetória educacional, bem como suas contribuições para a educação básica.

Esta pesquisa é de caráter qualitativo, problematizando sobre as contribuições do pensamento freireano para a Educação Escolar. A pesquisa qualitativa,

[...] não se preocupa com representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa se opõem ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. (PORTELA, 2004, p. 2)

Para atingir os objetivos propostos nesta pesquisa foi necessário um estudo bibliográfico onde foram coletadas publicações sobre o tema e em seguida analisadas à luz das obras de Paulo Freire (1978; 1979; 1980; 1982; 1984; 1987; 1992; 1993; 2002; 2009; 2016; 2020; Freire; Faundez, 1985; Freire, Guimarães, 2013; Freire; Shor, 2021.)

A escolha da metodologia atende aos requisitos da instituição e permite um olhar sobre os documentos publicados acerca do tema, pois,

A revisão de literatura resultará do processo de levantamento e análise do que já foi publicado sobre o tema e o problema de pesquisa escolhidos. Permitirá um mapeamento de quem já escreveu e o que já foi escrito sobre o tema e/ou problema da pesquisa.

Pesquisa Bibliográfica é aquela baseada na análise da literatura já publicada em forma de livros, revistas, publicações avulsas, imprensa escrita e até eletronicamente, disponibilizada na Internet. A revisão de literatura/pesquisa bibliográfica contribuirá para:

- obter informações sobre a situação atual do tema ou problema pesquisado;
- conhecer publicações existentes sobre o tema e os aspectos que já foram abordados;
- verificar as opiniões similares e diferentes a respeito do tema ou de aspectos relacionados ao tema ou ao problema de pesquisa (SILVA e MENEZES 2005 p. 37 e 38).

Após a pesquisa foi realizada uma leitura crítica visando analisar a visão da proposta freireana e suas contribuições para a educação escolar, e os desafios por ela encontrados e enfrentados.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA A FORMAÇÃO HUMANA

O ser humano é uma espécie de vida eminentemente social, este não consegue viver sozinho, vive em estruturas sociais complexas que variam desde o âmbito familiar até a realidade de convivência com outras nações. E isso requer o desenvolvimento e exercício da tolerância e da empatia.

Por isso, o ser humano precisa ser compreendido como um ser biológico que se forma através da socialização com outros da sua espécie, e através dessa troca, constrói a sua cultura, se reconhece e se forma enquanto ser participativo no mundo.

Sendo também um ser sócio-histórico, as atividades humanas também contribuem para a sua formação social e assim a educação e o trabalho são instrumentos de modificação humana e representam a construção e modificação da identidade, tanto profissional quanto social do sujeito. Através do trabalho e da educação o indivíduo toma consciência da sua humanidade, reconhecendo-se enquanto pessoa e aprendendo com os outros e sobre os outros que estão à sua volta, modificando coletivamente o mundo onde vivem.

O pensamento de Paulo Freire evidencia a necessidade de os sujeitos aprenderem e conviverem com seus semelhantes, para que assim aconteça a humanização, ou seja, tornem-se homens e mulheres históricos e sociais capazes de pensar e agir criticamente, e assim dizer a sua palavra.

Se tivesse sido cumprido o programa elaborado no governo Goulart, deveríamos ter, em 1964, mais de 20 mil Círculos de Cultura funcionando em todo o país. E íamos fazer o que chamávamos de levantamento da temática do homem brasileiro. Estes temas, submetidos à análise de especialistas, seriam “reduzidos” a unidades de aprendizado, à maneira como fizéramos com o conceito de cultura e com as situações em torno das palavras geradoras. Prepararíamos os stripp-films com estas “reduções”, bem como textos simples com referências aos textos originais. Este levantamento nos possibilitaria uma séria programação que se seguiria à etapa da alfabetização. Mais ainda, com a criação de um catálogo de temas reduzidos e referências bibliográficas que poríamos à disposição dos colégios e universidades, poderíamos ampliar o raio de ação da experiência e contribuir para a indispensável identificação de nossa escola com a realidade (FREIRE, 1978, p. 114).

A escola tem um papel fundamental no desenvolvimento das potencialidades cognitivas e afetivas dos estudantes e precisa ao mesmo tempo prepará-los para o mundo do trabalho. Contudo a escola é formada pelas mais diversas pessoas e estas precisam ser acolhidas e respeitadas no ambiente escolar, tendo suas particularidades e subjetividades respeitadas e consideradas em todo o processo educativo. A escola precisa desenvolver em seu seio uma educação libertadora, pois,

Uma das características de uma posição séria, na educação libertadora, é, para mim, o estímulo à crítica que ultrapassa os muros da escola. Isto é, em última análise, ao criticar as escolas tradicionais, o que devemos criticar é o sistema capitalista que modelou essas escolas. A educação não criou as bases econômicas da sociedade. Não obstante, sendo modelada pela economia, a educação pode transformar-se numa força que influencia a vida econômica (FREIRE; SHOR. 2021, p. 47).

Nessa perspectiva a escola precisa preparar o estudante para que este organize a sua vida de maneira sustentável, com um pensamento crítico, emancipador, possibilitando ao estudante indignar-se e comprometer-se com a sua realidade e transformá-la.

Considerando toda a diversidade presente em seu ambiente, a escola deve ter como um dos seus objetivos a promoção de uma cultura de paz, solidariedade e respeito à dignidade humana, entre seus estudantes, dialogando e buscando desconstruir as desigualdades e preconceitos socialmente construídos, promovendo a equidade de gênero, e tudo isso requer mudanças estruturais tanto no aspecto pedagógico, quanto político e organizacional.

O estudante precisa ver-se como parte da história, um sujeito ativo capaz de questionar e enfrentar criticamente o que é imposto pela sociedade, sendo capaz de criar e recriar coletivamente e assim libertar-se dos grilhões da exclusão e do preconceito.

A escola, enquanto espaço de socialização, desempenha um papel primordial no processo de apropriação pelo ser humano dos conhecimentos culturalmente construídos, e por isso esta deve ofertar mais que os conteúdos historicamente acumulados pela humanidade, ela deve valorizar os conhecimentos prévios e de vivência trazidos pelos estudantes, e possibilitar que os mesmos construam seus saberes e sejam incentivados/estimulados a pensar e agir com criticidade, autonomia e ousadia, pois:

[...] o objetivo é ir mais além, é possibilitar ao alfabetizando a apropriação dos saberes vivenciados em sala de aula, como também a consciência da importância da escola para a vida social do aluno. Essa apropriação implica num maior esclarecimento do alfabetizando, maior inserção/participação na comunidade, contribuição para a cidadania, aumento da autoestima, melhoria da qualidade de vida, valorização profissional para o mercado de trabalho. Ou seja, implica numa ampliação da visão de mundo que ele terá no momento em que, alfabetizado, seja capaz de fazer uso da leitura e da escrita. (LIMA; CAMPOS, 2004, p. 2)

Em todos os níveis e modalidades educativas, é necessário que haja contextualização dos saberes trabalhados com os estudantes para que percebam a relação do tema com a sua própria realidade. Ressaltando o que já havia defendido Paulo Freire (1989, p. 9): “A leitura de mundo precede a leitura da palavra”. A escola deve garantir aos estudantes o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade, mas não numa perspectiva bancária, mas libertadora e autônoma como defendia Paulo Freire.

Quando se fala em educação no cenário atual, é preciso levar em consideração o educador que media o conhecimento entre o educando e o mundo, pois esse docente irá atuar com sujeitos que já trazem consigo experiências de vida, vivências diversas e por isso é fundamental que esteja aberto e estimule a troca de experiências, para tanto, isso exige do educador um trabalho mais dinâmico e que possibilite o alcance dos objetivos propostos, contribua para elevação da autoestima e autoconfiança, reconhecimento pessoal e avanço no processo de alfabetização, letramento e produções textuais, uma vez que conforme Silva e Coutinho (2020, p. 1) “Educar é muito mais que reunir pessoas numa sala de aula e transmitir-lhes um conteúdo pronto. [...] é acreditar nas possibilidades do ser humano, buscando seu crescimento pessoal e profissional”.

Fica evidente assim, a importância do educador respeitar e valorizar toda a bagagem teórica e do senso comum que os educandos trazem consigo, tornando-se verdadeiros mestres, sabendo ensinar e aprender, ouvir e partilhar experiências e construir com eles e elas saberes que levarão para a sua vida cotidiana. O mestre precisa dialogar com os educandos, estimulá-los a leitura tanto da palavra como a leitura de mundo, pois cada sujeito é um cidadão que

deve agir como tal dentro da sociedade.

O educador precisa libertar-se de velhos paradigmas e práticas a fim de melhorar sua práxis pedagógica, proporcionando aos educandos aulas prazerosas e atrativas com atividades inovadoras e concretas que estimule a autonomia do sujeito de modo que este possa tornar-se independente, que o leve a pensar e comunicar-se, pesquisar, refletir, articular o conhecimento com a prática, escolher, ultrapassando assim, a visão assistencialista e bancária, preparando o sujeito integralmente para o convívio e interação social. Para tanto é primordial que o educador permita-se continuar aprendendo sempre, haja vista que:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 1993, p. 20).

O docente deve estimular em si e no estudante, a curiosidade, levando-o a averiguar a realidade, problematizar, utilizando os obstáculos que os estudantes enfrentam, para construir elementos de reflexão, visando compreender tanto o processo educacional, quanto e principalmente a dimensão social em seu tempo, espaço e história.

Na concepção de Paulo Freire, a educação escolar é fundamental para a formação humana completa, que abrange não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também o desenvolvimento social, político e ético dos sujeitos. Através da educação os indivíduos adquirem consciência crítica podem se libertar e transformar a sociedade.

Freire acredita que a educação escolar deve ser libertadora e transformadora, buscando desenvolver a conscientização crítica dos alunos, estimulando-os a compreender as questões sociais e políticas que os afetam e promovendo a igualdade e a justiça social. Mas é preciso lembrar que

O sistema escolar foi criado por forças políticas cujo centro de poder está distante da sala de aula. Se a educação não é a alavanca da transformação, como é que podemos compreender a educação libertadora? Quando você chega a esta dúvida, você deve parar e refletir de outro modo. A educação libertadora é, fundamentalmente, uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes. Este é, para mim, o primeiro teste da educação libertadora: que tanto os professores como os alunos sejam agentes críticos do ato de conhecer. [...] Porque o que realmente acontece num seminário, se você é um professor engajado na educação libertadora, é que você dá seu testemunho de respeito pela liberdade, um testemunho a favor da democracia, a virtude de conviver com as diferenças

e respeitá-las. No contexto da sala de aula, você dá todas essas provas, a prova da sua radicalidade, mas nunca de sectarismo. Mesmo assim, você sabe que a luta política para mudar a sociedade não acontece só dentro da escola, apesar de a escola ser parte da luta pela mudança. Assim, em última análise, a educação libertadora deve ser compreendida como um momento, ou um processo, ou uma prática em que estimulamos as pessoas a se mobilizar ou a se organizar para adquirir poder (FREIRE, SHOR, 2021, p. 45).

Na concepção freireana, a educação escolar deve ser participativa e dialogada, com o professor e os alunos trabalhando juntos para construir o conhecimento e desenvolver a capacidade crítica dos alunos. Aprender é entendido como um processo de transformação, em que o aluno passa a compreender sua realidade de uma forma mais consciente e crítica.

Freire valorizava a importância do diálogo e do conhecimento significativo, defendendo que a educação deve ser baseada na realidade dos alunos e na valorização da diversidade cultural. Desta forma, a educação escolar pode ajudar a desenvolver a compreensão mútua, a tolerância e a justiça social, contribuindo para a formação de indivíduos mais conscientes e capazes de agir de forma positiva na sociedade.

A RELEVÂNCIA DO MÉTODO PAULO FREIRE PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA E SEUS SUJEITOS

Paulo Freire não propõe um método como uma receita pronta para transformar a Educação em uma panaceia libertadora. Paulo propõe um olhar comprometido com a transformação para que juntos, educador e educando, transformem o mundo.

A sua proposta de práxis crítica, consciente e humana, oferece a saída de um lugar-comum, de uma lógica cartesiana da transmissão pura e simples dos saberes considerados válidos pelos que ocupam a cátedra, para a construção coletiva de conhecimentos, que incluirão os saberes populares, a cultura dos que aprendem juntos e principalmente a consciência de que é possível transformar a si mesmo e ao mundo onde homens e mulheres atuem como sujeitos históricos. A libertação coletiva como proposta de luta por um mundo mais justo e mais humano, onde a felicidade seja compartilhada por todos e todas que esperam juntos.

Para melhor compreender a relevância da concepção e do Método freireano, é importante compreender a diferenciação do método com “M” maiúsculo e “m” minúsculo, diferenciação utilizada pela professora Liana Borges (2022), que defende que o método com m minúsculo seria um sentido reduzido da sua ação pedagógica, enquanto o Método com o M maiúsculo, traz o sentido ampliado de toda sua concepção de educação.

Que compreende, portanto, uma práxis metodologicamente comprometida com o ser mais para o educador e para o educando, e um Método com M maiúsculo que concebe a educação como um fazer eminentemente humano que deve se pautar no diálogo, na palavra, na conscientização, na transformação, que liberta e humaniza, que dignifica essa população de crianças, de adolescentes e de adultos e de suas famílias que são atendidas pela escola. Sobre tal aspecto, Magda Soares faz sínteses esclarecedoras:

Conclui-se que a proposta Paulo Freire de alfabetização não é na verdade, a proposta de um *método*, pelo menos no sentido restrito que se dá a essa palavra na área da alfabetização. É, como se disse, algo muito além de um método de alfabetização, é uma nova e original concepção de alfabetização inserida numa política e numa filosofia da educação. Por isso falar de um “método de Paulo Freire de alfabetização” é não só uma incorreção, mas também uma *redução*. Paulo Freire criou não um método, mas uma teoria da educação, uma nova pedagogia, e o que se denomina como seu “método de alfabetização” é, na verdade, apenas uma das instâncias em que essa teoria, essa pedagogia se traduzem em prática (SOARES, 2018, p. 182).

Paulo Freire então não cria apenas um método, mas uma perspectiva de alfabetização permeada pela cultura, na qual os sujeitos têm a oportunidade de refletir sobre o mundo, sobre si mesmo, sobre a sua relação com o mundo e o seu poder de transformar o mundo. A autora ainda lembra que:

Mas Paulo Freire *criou*; e criou muito além de um método: criou uma concepção de alfabetização, no quadro de uma também nova concepção de educação. Não apenas uma concepção de educação como diálogo, que disso, realmente, não foi o inventor (teria sido Sócrates?), mas uma concepção de educação *como prática da liberdade*, educação como *conscientização*; e disso, realmente, foi ele o inventor (SOARES, 2018, p. 179).

Corroborando com essa perspectiva Ana Maria Freire elucida que Paulo Freire deixou “uma teoria, uma epistemologia” do conhecimento.

Paulo não criou apenas um método de alfabetização, ele criou uma nova concepção de educação, “uma certa compreensão de educação”, como preferia dizer. E esta compreensão é uma compreensão teórica. Teórica porque ele testou na prática e voltou à teoria e foi sempre fazendo esse movimento da sua compreensão reflexiva para a prática e desta voltando àquela, aperfeiçoando a sua compreensão de educação. Então, o que ele criou é uma teoria, é uma epistemologia. Reduzir Paulo a um cara que fez um método de alfabetização é no mínimo minimizar a sua inteligência, a grande obra dele. Há um método de alfabetização dentro dessa compreensão, mas seu pensamento não se reduz a isso (REIGOTA; GERMANO, 2009, p. 22).

Corroborando com essa perspectiva, Carlos Rodrigues Brandão, lembra que:

Paulo Freire não criou um “método de alfabetização”. Ele estabeleceu em um artigo publicado originalmente em Estudos universitários, da Universidade do Recife, “Conscientização e Alfabetização: uma nova visão do processo”, todo um projeto integrado de educação, que começava com um método de alfabetização e concluía com a proposta de uma universidade popular. O método de alfabetização era apenas o seu primeiro andar. A unidade de um grupo de alfabetizandos, de acordo com o “Método Paulo Freire”, não se constituía como uma “turma de alunos” ou como uma “turma de alfabetizandos”. Todos os participantes criavam com sua presença a unidade de um círculo de cultura. (BRANDÃO 2010, p. 324).

Paulo Freire convida os docentes a fazer um exercício de compreensão da sua proposta metodológica quando diz:

No método de ensino seria possível, por exemplo, encontrar algo da maiêutica socrática, pois como em Sócrates a conquista do saber se realiza através do exercício livre das consciências. Contudo será preciso reconhecer que a maiêutica tem aqui uma significação particular. Os participantes do diálogo no círculo de cultura não são uma minoria de aristocratas dedicada à especulação, mas homens do povo. Homens para os quais as palavras têm vida porque dizem respeito ao seu trabalho, à sua dor, à sua fome. Daí que esta maiêutica para as massas comprometa desde o início o educando, e também o educador, como homens concretos, e que não possa limitar-se jamais ao estrito aprendizado de técnicas ou de noções abstratas (FREIRE, 1978, p. 13).

Em entrevista concedida a Nilcéia Lemos Pelandré, Freire ressalta que:

Eu preferia dizer que não tenho método. (...) O que eu tentei fazer e continuo hoje, foi ter uma compreensão que eu chamaria de crítica ou de dialética da prática educativa, dentro da qual, necessariamente, há uma certa metodologia, um certo método, que eu prefiro dizer que é método de conhecer e não método de ensinar (FREIRE, 1993, p. 14).

Após essas análises é possível perceber que o Método Paulo Freire é considerado altamente relevante para a Educação Escolar brasileira e seus sujeitos por diversas razões, a principal é que ele é baseado em princípios pedagógicos que valorizam a conscientização crítica dos alunos, a diversidade cultural e a aprendizagem significativa, enfatizando a importância do diálogo e do questionamento como forma de desenvolver a compreensão crítica dos alunos. Isso é particularmente importante na educação escolar brasileira, já que o país enfrenta desafios como a desigualdade social e a falta de oportunidades para muitos de seus habitantes. Apresenta os princípios basilares da sua proposta metodológica. ao se questionar sobre a educação e os seus objetivos:

Mas, como realizar esta educação? Como proporcionar ao homem meios de superar suas atitudes, mágicas ou ingênuas, diante de sua realidade? Como ajudá-lo a criar, se analfabeto, sua montagem de sinais gráficos? Como ajudá-lo a inserir-se? A resposta nos parecia estar: a) num método ativo, dialogal, crítico e criticizador; b) na modificação do conteúdo programático da educação; c) no uso de técnicas como a da Redução e da Codificação. (FREIRE, 1978, p. 118).

Portanto, Método com M maiúsculo para Freire, refere-se a práxis, a aliança entre uma teoria consciente da pedagogia em que se acredita e uma prática que revele, anuncie e denuncie as crenças, que intencionalmente aponte e anuncie um pensamento pedagógico que defenda uma alfabetização para além da decodificação dos códigos linguísticos, ou seja, não basta apenas saber ler e escrever, mas fazer uso político e social das aprendizagens, consciente que a concepção freiriana procura explicitar que não há conhecimento pronto e acabado, ele está sempre em construção, afinal a aprendizagem acontece ao longo da vida e a partir das experiências anteriores.

Essencialmente de caráter político, libertador, conscientizador, humanizador, o pensamento de Paulo Freire, propõe uma metodologia biófila e um Método que remete a uma forma de viver esperando e construindo coletivamente o ser mais de homens e mulheres.

Assim, ao valorizar a importância da Educação Escolar como ferramenta de libertação, o Método de Freire pode ajudar a criar um sistema educacional mais justo e inclusivo, em que todos os alunos tenham oportunidade de desenvolver sua capacidade crítica e contribuir para uma sociedade mais igualitária.

A ATUALIDADE DA PRÁXIS FREIREANA E OS DESAFIOS A SEREM ENFRENTADOS

As dificuldades enfrentadas por educadores e educadoras em nosso país, de norte a sul de um Brasil continental, não diferem em grande parte dos desafios encontrados no século passado e questões antigas e históricas ainda não foram sequer enfrentadas quanto mais resolvidas e se arrastam sem solução: analfabetismo, analfabetismo funcional, baixa qualidade do ensino público, especialmente o básico e propostas equivocadas e excludentes sobre o ensino médio, dentre outras mazelas que atingem a educação escolar.

Paulo Freire, em Pedagogia do Oprimido, diferenciou o processo e o objetivo da alfabetização, no qual o objetivo que seria a compreensão, o letramento e já o processo da alfabetização, a decodificação, e ainda propôs uma ligação por meio da contextualização através da palavra geradora.

Freire elucida que a alfabetização ultrapassa a simples apropriação da escrita e leitura, evidenciou-a no conceito de cultura, numa perspectiva antropológica

e política “Não basta saber ler ‘Eva viu a uva’. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho” (FREIRE, 1996a, p. 72). Buscando refletir continuamente sobre a práxis educativa Freire (1996b, p. 64) afirma que “ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica” e por isso ele defende que:

[...] a curiosidade não é gratuita, a curiosidade não é neutra. O conhecimento a que esta curiosidade nos leva compromete a base de uma opção, de um sonho, de uma utopia que são políticos. Então nunca houve uma educação neutra. A educação é uma prática política. (FREIRE, 2014 [1993], p. 13).

A atuação dos educadores têm sido muitas vezes pautada em um completo desconhecimento das teorias que norteiam as suas práticas e os educandos cumprem os anos escolares e saem das escolas sem uma real inserção na vida comunitária, ao tempo em que as escolas se queixam da dificuldade em construir planos e projetos com a participação efetiva da sua comunidade escolar.

A escola brasileira, ainda preocupa-se muito, com a reprodução cultural e social das várias formas de desigualdade – classe, raça, etnia, religião e gênero – isso acontece porque o funcionamento da escola, está em sintonia somente com as premissas dos estudantes originários dos grupos sociais dominantes, apesar da heterogeneidade da população brasileira, os currículos escolares são homogêneos, indiferenciados, centrados nos conhecimentos e competência das classes dominantes, eurocêtricos e androcêtricos.

Os educadores preparam as aulas com base em conhecimentos abstratos, divididos por disciplinas, desligados das vivências dos educandos, desprezam e ignoram os saberes, as capacidades e as competências desenvolvidas pelos dominados: classes trabalhadoras, minorias raciais, étnicas e religiosas.

Valorizam extremamente a racionalidade lógico-matemática e a capacidade linguística, desprezando o desenvolvimento cognitivo em outros campos, como o afetivo, o ético e o estético; ao desprezarem a cultura e os saberes próprios das classes populares a quem atendem. Deste modo, a escola, muitas vezes, não se configura num ambiente acolhedor e receptivo para os oprimidos.

Paulo Freire analisando essa imposição cultural, nem sempre consciente, haja vista muitas escolas realizarem o discurso da neutralidade ideológica, constata ser esse um dos fatores decisivos nas dificuldades de aprendizagem com que se debatem os educandos oriundos dos grupos sociais dominados, o que muitas vezes leva a exclusão da escola, através do abandono e dos grandes números de reprovações.

Para Paulo Freire a teoria e a prática são intrínsecas, e nessa indissociação que a verdadeira práxis se constrói e favorece a reflexão sobre a ação que guiará

os homens e mulheres à libertação, pois “A práxis, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 1987, p. 38).

A proposta freireana denota um contexto dialógico, que exige dos discentes e docentes uma postura de reconhecimento, percepção, entendimento e libertação humana, pois “o seu quefazer, ação e reflexão, não pode dar-se sem a ação e a reflexão dos outros, se seu compromisso é o da liberdade” (FREIRE, 1987, p. 122).

A práxis freireana, ou seja, a aplicação dos princípios e ideais defendidos por Paulo Freire, ainda são muito relevantes e atuais, considerando a sua história de mais de 50 anos. Sua abordagem centrada na conscientização crítica, na valorização da diversidade cultural e no diálogo como ferramenta para a aprendizagem, ainda é muito atual e necessária na educação escolar brasileira e em outros países, especialmente diante dos desafios que a sociedade atual enfrenta.

Falta de Recursos: Muitas escolas e instituições de ensino enfrentam problemas de falta de recursos, o que dificulta a implementação da prática freireana.

Resistência à Mudança: Alguns educadores e administradores educacionais ainda resistem às ideias de Paulo Freire e às mudanças propostas pela sua abordagem, o que dificulta a implementação da prática freireana.

Desigualdade Social: A desigualdade social é um desafio importante para a prática freireana, já que muitos alunos vindos de comunidades carentes têm dificuldade de acesso a uma educação de qualidade. Ainda existem muitas desigualdades sociais, econômicas e culturais que precisam ser combatidas, e a educação é uma ferramenta importante para alcançar esse objetivo.

Exclusão: Muitas pessoas ainda são excluídas da educação formal, e a práxis freireana pode ajudar a incluir essas pessoas, permitindo que elas desenvolvam sua consciência crítica e participem ativamente da sociedade.

Falta de diálogo: O mundo atual tende a valorizar a competição e a individualidade, e isso pode levar a uma falta de diálogo e de compreensão mútua. A práxis freireana incentiva o diálogo e a valorização da diversidade, ajudando a fomentar a tolerância e a justiça social.

Apesar destes desafios, a prática freireana tem sido amplamente utilizada e apoiada por muitos educadores, grupos sociais e organizações não-governamentais. É importante destacar que a prática freireana é uma abordagem que requer compromisso e dedicação por parte dos educadores, mas que pode ter um impacto positivo significativo na formação dos estudantes e na sociedade como um todo.

Vale salientar que a abordagem freireana é a base do que hoje é conhecido como, didática intercultural que é uma abordagem pedagógica que busca promover a compreensão e respeito entre diferentes culturas através da educação. Procura incluir as perspectivas e valores de diferentes grupos culturais

na sala de aula e desenvolver habilidades interculturais nos estudantes, como a empatia, a flexibilidade cultural e a capacidade de se comunicar e trabalhar com pessoas de culturas diferentes. A didática intercultural é importante para a formação de cidadãos conscientes e respeitosos em uma sociedade cada vez mais plural e globalizada.

Nesse sentido, Paulo Freire é conhecido como um dos mais influentes pensadores e educadores da educação intercultural. Sua obra e sua filosofia de educação são baseadas no princípio de uma educação que deve ser libertadora e transformadora, promovendo a conscientização crítica dos indivíduos e a valorização da diversidade cultural. Ele acreditava que a educação intercultural é uma forma de promover a igualdade e a justiça social, ao mesmo tempo em que desenvolve a capacidade dos indivíduos de compreender e se relacionar com culturas diferentes das suas.

A relação de Paulo Freire com a didática intercultural é de grande importância, já que sua visão da educação foi fundamental para o desenvolvimento desta área. Assim, a práxis freireana ainda é muito relevante e atual, e precisa ser aplicada para enfrentar os desafios da sociedade atual. A educação é uma ferramenta importante para alcançar esse objetivo, e a práxis freireana pode ajudar a promover a inclusão, a equidade e a justiça social.

PROVOCAÇÕES FUTURAS

A interação é própria ao ser humano e influencia o seu comportamento, pois é através do outro que o sujeito se constitui e se reconhece, é por meio da interação que se revela a subjetividade. Para que essa interação ocorra é necessário que haja o processo de socialização e isto acontece de modo para que possamos interagir na sociedade em que vivemos, nos adequar aos valores, padrões, e normas que definem o grau de civilização de cada sujeito.

Nesse sentido, o ser humano, assim como os demais seres vivos, precisa interagir com o meio em que vive, modificando-o e sendo modificado por ele. E essa interação possibilita a sobrevivência e a adaptação. Do ponto de vista social, vale lembrar que a cultura é tudo aqui que se vivencia e acontece através da interação com o outro, pois é através da relação com o outro que o sujeito produz.

A educação escolar é uma das possibilidades que se pode ofertar aos estudantes na perspectiva de construir conjuntamente os saberes necessários para a vida cotidiana, e a percepção das possibilidades para a transformação do que precisa ser socialmente modificado.

A educação precisa contribuir para que todos tenham mais humanidade e se percebam atuantes numa sociedade que se mostra cada dia mais carente dessa humanização para esperar a felicidade extensiva a todos os que dela participam.

Ao se debruçar nas obras de Freire é possível perceber que o “Método de Paulo Freire” convida educadores e educandos ao diálogo, que leve ao enfrentamento do contexto social. Freire elucida que a educação liberta, pois é um instrumento de liberdade. Pois para além de ler a palavra o sujeito deve ser capaz de ler o mundo. Mas isso não se consegue com uma educação neutra, mas com o incentivo e estímulo à criticidade dos educadores e educandos.

Freire defende que o docente precisa dialogar com o estudante, com a sua realidade para que assim ambos possam relacionar-se verdadeiramente, pois tudo parte do diálogo e tudo volta para o diálogo. E é a partir desse conceito que se originam os demais conceitos freireanos, pois só ensina quem é capaz de aprender. Pois como Freire já discutiu em *Pedagogia da Autonomia* que “Ensinar exige disponibilidade para o diálogo” (FREIRE, 1996b, p. 69). É através do diálogo que os conhecimentos são partilhados, discutidos, validados ou modificados.

Diálogo é aprendizagem, pois para além de dialogar com as pessoas é necessário dialogar com o mundo, com a forma como a sociedade funciona, mas de maneira a aprender e depois mudar o mundo, não para que este seja como lhe apraz, mas que seja justo com todos os sujeitos e para isso é necessário humildade em admitir não saber tudo.

Sendo assim, o Método e o método freirianos pautam-se no diálogo, pois Freire traz o estudante enquanto um ser ativo e participativo do seu processo de aprendizagem, tornando esse estudante o principal autor da sua vida. E assim, o estudante não é visto como um receptáculo vazio que precisa ser preenchido com meros conteúdos programáticos, mas é necessário dialogar com os estudantes e entender sua visão de mundo, possibilitando o dizer, anunciar a sua palavra. É necessário conhecer Paulo Freire e toda a sua obra não reduzindo-a a um método, mas a um Método de pensar, agir e viver no mundo.

É essencial para a verdadeira educação que a teoria e a prática sejam conduzidas concomitantemente porque o desenvolvimento humano e a educação dependem da disponibilidade de comunicação. Em outras palavras, para que a educação seja efetiva, teoria e prática devem ser logicamente conduzidas simultaneamente porque este é um requisito essencial para a libertação e realização humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORGES, Liana. *Método pedagógico de Paulo Freire: ou uma teoria que também se expressa em um método*. Santa Catarina. Censupeg. 28 jun. 2022. Apresentação de powerpoint. 19 slides. color. Disponível em: <https://portalonline.censupeg.com.br/>. Acesso em: 17 jan. 2023.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Método Paulo Freire. In: R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte:

Autêntica, 2ª ed., 2010, p.324-325.

DANTAS JUNIOR, H. S. *Paulo Freire, mais do que nunca, incontornável e imprescindível*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 21. 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8656976>. Acesso em: 30 nov. 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 11ª Edição. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1987.

FREIRE, Paulo. *A máquina está a serviço de quem?* Revista BITS, p. 6, maio de 1984.

FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos*. 10ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. *Conscientização. Teoria e Prática da Libertação: uma introdução ao Pensamento de Paulo Freire*. 3ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

Freire, Paulo; GADOTTI, Moacir (org). *Paulo Freire: Uma biobibliografia*. 1996a. São Paulo. Editora Cortez.

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

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. *Entrevista com Paulo Freire*. [Entrevista concedida a] Nilcéa Lemos Palandrê. EJA em Debate, Florianópolis, Ano 3, n. 4, p. 13-28, julho, 2014 [1993]. Disponível em < <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/1689> > Acesso em: 12 dez. 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Direitos Humanos e a educação libertadora**: gestão democrática da educação pública de São Paulo. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire e Erasmo Fortes Mendonça. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. **Política e educação**. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 1993.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. 14^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- KOHAN, Walter. **Paulo Freire mais do que nunca: uma biografia filosófica**. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.
- LIMA, S. V. R.; CAMPOS, I. B.. **Benefícios da Capacitação do EJA para a Construção do Perfil do Professor Alfabetizador**. In: 7^o Ano da Alfabetização Solidária, 2004, São Paulo. Trabalhos do 7^o Congresso Internacional do EJA. São Paulo, 2004.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo e formação: o príncipe provoca**. do. Revista teias (UERJ. Online), v. 13, p. 67-74, 2012.
- PORTELA, G. L. **Abordagens teórico-metodológicas**. Projeto de Pesquisa no ensino de Letras para o Curso de Formação de Professores da UEFS. Feira de Santana-BA. 2004.
- PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Tradução Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.
- QUADROS, R. M; FINGER I. **Teorias de aquisição da linguagem**. 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Ronice_Quadros/publication/268366651_TEORIAS_DE_AQUISICAO_DA_LINGUAGEM/links/551bde2d0cf2909047b97146/TEORIAS-DE-AQUISICAO-DA-LINGUAGEM.pdf Acesso em: 10 de dez. de 2021.
- REIGOTA, Marcos; GERMANO, Marcia Aparecida. **Relembrando Paulo Freire: entrevista com Ana Maria Freire**. Revista de Estudos Universitários. Sorocaba, São Paulo. v 35, n 1, p. 203 – 225, jun/2009.
- SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação. 4^a ed, Florianópolis, 2005.
- SILVA, Enoc José; COUTINHO, Diogenes José Gusmão. **Evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos**. Revista Espacios. Vol. 41 (Nº 11) Ano 2020. Pág. 11. Disponível em < <https://revistaespacios.com/a20v41n11/20411111.html>>. Acesso em 10 dez. 2021.
- SOARES, Magda. Paulo Freire e a alfabetização: muito além de um método. In: SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7^a ed. 2^a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018. 192 p.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4^a.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

A EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DIÁLOGO PROBLEMATIZADOR COM A ÓTICA FREIREANA

Pamela Marmentini Corrêa¹

Priscila Vargas De Freitas²

Volnei Fortuna³

Este capítulo visa propor reflexões sobre a educação infantil, frisando a contribuição substancial da obra literária de Paulo Freire para o ensino e a aprendizagem das crianças. Propõe problematizar formas de contornar a educação bancária elencando conceitos que são fundamentais em uma prática freireana. O método escolhido para elaborar a escrita foi a revisão de literatura, pontuando conceitos chaves e reunindo diversas perspectivas oriundas da teoria educacional de Paulo Freire e problematizando como é possível “escapar” da tão disseminada educação bancária. Faz-se interlocução com a fase infante, rica de possibilidades, porém subestimada. É imprescindível que os educadores estejam atentos em manter constante aperfeiçoamento, mantendo vivo o legado de Freire e validando as crianças enquanto sujeitos dotados de sabedoria e de voz própria.

Ser freireana ou freireano é acreditar em uma pedagogia libertadora e fundamentada no diálogo, na esperança e nas relações humanas, na conscientização de uma autonomia do ser, partindo da responsabilidade social, da democracia e do afeto. “Uma coisa me parece muito clara hoje: jamais tive

1 Pedagoga pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Especialista em Paulo Freire e a Pedagogia da Libertação (CENSUPEG). Estudante de pós-graduação Lato Sensu: Gestão Escolar: Direção, Coordenação e Supervisão Educacional (UFFS) Mestranda em Educação (UFFS). E-mail: pamelamarmentinicornrea@gmail.com.

2 Psicóloga (Ênfase em práticas sociais e institucionais) pela Universidade Do Vale Do Rio Dos Sinos (Unisinos). Especialista em Neuropsicologia (IPOG). Especialista em Paulo Freire e a Pedagogia da Libertação (CENSUPEG). E-mail: vppsicologa@gmail.com.

3 Graduado em Filosofia pelo Instituto Superior de Filosofia Berthier (IFIBE). Pós-Graduado em Educação, Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais, realizada pelo IFIBE em parceria com a Comissão de Direitos Humanos de Passo Fundo (CDHPF) e Associação Cultural de Mulheres Negras de Passo Fundo (ACMUN). Formação Pedagógica de Docente para a Educação Básica e Profissional (IFRS) Campus Sertão. Mestre e Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF). Pós-Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle - Canoas (UNILASALLE). Pesquisador no grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos. Autor do livro Epistemologia, ética e práxis pedagógica em Paulo Freire. E-mail: fortunavolnei@gmail.com.

medo de apostar na liberdade, na seriedade, na amorosidade, na solidariedade, na luta em favor das quais aprendi o valor e a importância da raiva” (FREIRE, 1997, p. 55). Acreditar em uma educação necessária e que as relações educativas com afeto e cuidado tornam os seres humanos melhores. O texto apresenta reflexões em torno da Educação Infantil e abrange leituras de Paulo Freire, compreendendo o espaço escolar como potencializador da educação infantil e da formação para as crianças. Descreve possibilidades de aproximação das concepções freireanas à Educação Infantil, uma educação que visa a liberdade, não a subordinação, centrada na sociedade de classes, onde a autonomia e a consciência são a principal destinação a construção do sujeito social de direitos, sendo este, ator da própria história.

AUTONOMIA E RESPONSABILIDADE: PRINCÍPIOS BÁSICOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 2005, p. 78).

Embora as concepções de Paulo Freire tenham um olhar voltado à educação de jovens e adultos, e segmentos da população excluída socialmente, ela pode e deve ser aplicada a outras conjunturas da educação. A Educação Infantil não é apenas um espaço de aprendizagem de conteúdos, meramente planejados e aplicados, nela há muito diálogo no dia a dia, muita construção, reconstrução e planejamentos diários.

Uma busca constante para além da educação bancária é a busca de uma educação de valorização das crianças. A educação freiriana colabora com o processo de tomada de consciência do mundo, transformação da realidade a qual os sujeitos estão inseridos. Se faz necessário uma educação que olhe para as crianças como sujeitos de direitos, respeitando sua bagagem que já tenho e abrindo novas possibilidades.

As instituições escolares têm papel fundamental nesse olhar, Freire apresenta diversas contribuições de concepções pedagógicas (autonomia, consciência crítica, liberdade de escolha e decisão....) e da necessidade de mudança através do cuidado, do olhar, do afeto, dentre outros pontos de vista que trazem a humanidade que tanto se faz ausente no convívio capitalista que o sujeito encontra-se inserido.

Não é de estranhar que na visão “bancária” da educação, os seres humanos sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercita os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, menos estarão desenvolvendo em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no

mundo, como transformadores dele. Como sujeitos (FREIRE, 2005, p. 68).

Esse entendimento leva-nos a acreditar que é necessária uma prática pedagógica transformadora e libertária, para que as crianças, não sejam meros receptáculos de saberes prontos e acabados depositados pelos educadores, e sim seres com experiências e vivências significativas, com constante construção e ampliação do conhecimento. “Escutar vai além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (FREIRE, 1991, p. 135).

Ser educador responsável e comprometido com a causa, consiste em apropriar-se dos conhecimentos que serão construídos com as crianças. Também ter a consciência que o ouvir deve ser mais abrangente que o falar, a escuta atenta é genuinamente importante no processo de ensino e aprendizagem. Em uma concepção freireana de educação, a criança tem garantido o direito de fala e de escuta. É colocar-se na condição de que todo processo é significativo. Segundo Freire (1991, p. 46) é “impossível pensar a prática educativa, sem pensar a questão do tempo, de como usar o tempo para a aquisição do conhecimento, não apenas na relação educador-educando, mas na experiência da vida inteira, diária, da criança na escola”. Considerando assim, que o educador deve ser o mediador para que a criança se reconheça no movimento e faça parte dele, tendo consciência dos acontecimentos ao seu entorno.

EDUCAR PARA O AMANHÃ

O modelo educacional vigente (educação bancária) barra o processo de aprendizagem das crianças, tirando espaço para elas aprenderem a partir de ferramentas lúdicas (imaginação, criatividade, questionamento e curiosidade, por exemplo) e impõe um padrão a ser aceito e reproduzido. Ao longo do tempo a criança tende a “perder” o seu potencial inventivo e cada vez mais “adequar-se” a pessoa que a sociedade lhe projeta (rígida, homogênea, triste, sem esperança...). Alguns escritos afirmam que Freire não deu prioridade para a infância em sua obra, mas isto pode ser apenas uma interpretação rasa e equivocada. Ao realizar uma leitura atenta e dotada de “flexibilidade analítica”, perante o seu arcabouço teórico, percebe-se que, para se dirigir e tratar dos temas ligados à infância e às crianças, não é preciso encontrar diretamente as palavras “infância” e “criança”. Alimentar a curiosidade infantil é romper com a educação autocêntrica, colonial e autoritária; logo, é estar junto às crianças na construção de uma Pedagogia da Primeira Infância Oprimida. Essa ação impulsiona significativamente as crianças que, ao chegar na idade adulta, conseguem vislumbrar a libertação autêntica, forjada no humanismo e no protagonismo de cada sujeito refletindo e

agindo em prol de transformar o mundo (FREIRE, 2005, p. 45).

Diz manter-se conectado com o seu menino interior e que este contribui ativamente em suas teorias e entendimento do que e como pode-se analisar e compreender o valor e a importância de que a educação seja um meio pelo qual a criança possa experienciar o mundo em que está inserida e optar por escolhas que deem vazão a sua sede pelo saber. Norteia seu trabalho no respeito à diferença, na escuta ativa e no afeto como bases para propiciar o aprender dos sujeitos.

Identifica-se em sua trajetória pessoal e profissional, momentos em que se deparou com indagações acerca dos rumos para os quais estava direcionando a sua prática enquanto educador. Conforme suas interações interpessoais e os movimentos de vida em que se via, Freire notou ser essencial estar aberto a rever, ampliar e modificar suas convicções. Procurou manter escuta ativa, agregando novos pontos de vista a sua construção teórica e dessa forma sendo fiel ao fundamento de alinhar teoria e prática. Reconheceu que nenhum sujeito é superior a outro sujeito, sendo essa uma das suas poucas certezas, enfatizando o conceito de igualdade (no sentido de fornecer equidade, valor a diferença e recusar a padronização compulsória) e rompendo com uma lógica adocedora e já instituída (FREIRE, 1997, p. 119).

Uma característica marcante do seu método de ensino consiste no acolher e respeitar a experiência singular de vida de cada pessoa, incluindo suas vivências na forma de aprender. No caso das crianças, costuma-se observar que os conteúdos são transmitidos sem incluir a sua perspectiva, ou seja, ignorando o que ela pensa, sente e deseja.

As crianças são vistas como “esponjas” que devem absorver o que lhes for passado, ainda que não faça nenhum sentido para elas. Não há espaço para criar livremente, para dar vida à imaginação e muito menos para se expressar verdadeiramente sem ser cerceado a seguir um padrão imposto/esperado. Estando no início de suas vidas e já sendo tolhidas, não é surpreendente quando as crianças crescem, apresentam dificuldade para compreender o seu papel no mundo e saber como agir em prol do bem comum. São estimuladas a aderir ao ideal capitalista, o qual opera para enaltecer poucos e excluir muitos enfatizando na geração de avanços e conquistas que não serão compartilhadas coletivamente e sim para a “classe dominante”. Está escrita visa fomentar a discussão sobre a extensa colaboração e impacto do trabalho de Paulo Freire na educação infantil, ainda que muitos interpretem que não foi relevante para ser lembrado.

Para tanto, problematiza-se e reflete-se a partir das seguintes questões: Qual a influência e inspiração do legado de Freire contra a recorrente tentativa de exercer poder destrutivo contra as minorias? Será que esse intento (controle e punição) pode ser cultivado desde os primeiros anos de vida de um sujeito? Qual seria o

local com facilidade de alcançar o maior número possível de pessoas no início da vida? A escola através das aulas, ao invés de proporcionar um espaço em que as crianças possam dialogar entre si e com os professores, se torna um meio pelo qual são inferidas normas/regras/leis a serem internalizadas sem questionamento.

Além disso, é posto em prática, ainda que de forma velada, o projeto de aniquilação do potencial de vida dos sujeitos que é identificado a partir da imposição do que vai manter a engrenagem perversa dos poderosos funcionando (segregação e assujeitamento) o serviço da negação dos direitos fundamentais que toda pessoa possui. Ao refletir criticamente sobre a intenção abordada pela educação bancária, possibilita-nos a quebra do paradigma da ingenuidade, não caindo no relativismo de sermos manipulados e aderirmos cegamente a um propósito imoral e antiético.

A noção de um inédito-viável sonhado por Freire em sua obra, estimula a combatermos os verticalismos pedagógicos e nos valendo das bonitezas presentes na vida, sendo estas, ferramentas inerentes à constituição humana. O objetivo central do legado de Freire está em reconhecer todo sujeito como ser capaz de ensinar e de aprender. Uma de suas grandes motivações, foi a de garantir que cada sujeito tenha ferramentas para realizar uma leitura minimamente consciente do seu papel na sociedade, podendo então estar menos vulnerável ao desmando de figuras mal-intencionadas. Sabe-se que para os “poderosos” é um “bom negócio” manter as pessoas ignorando assuntos essenciais ao seu bem-estar, bem como, da reivindicação de seus direitos (FREIRE, 2005, p. 68).

Para além da contribuição individual a cada pessoa que se apropriou de sua metodologia educacional, fica evidente a colaboração substancial para o bem coletivo de uma nação de pessoas. Não houve como freire direcionar o seu senso de justiça social e sua amorosidade para todas as crianças do Brasil e tão pouco do mundo, não do jeito que gostaria, dando ênfase a liberdade criadora de cada infante. Logo, foi preciso então, a partir de sua teoria educacional inovadora, agregar alcance ao saber e atingir um número maior de sujeitos, jovens e adultos em sua maioria. Eis que ao criar e compartilhar essa ação, ele pode acessar, ainda que simbolicamente, “a criança” que estes jovens e adultos já foram, e a qual ainda reside internamente em todos. Essa criança interior costuma ser isolada e esquecida quando o sujeito alcança a idade adulta.

Conforme citado anteriormente, a relevância de se manter flexível, no que concerne a rever os próprios conceitos, é algo que Freire aprende e incorpora tanto na sua atividade profissional, quanto na pessoal, visando não incorrer na ilusória armadilha de crer já haver adquirido conhecimento suficiente. Pontua ser acessível no que se refere a que seus leitores recriem suas ideias fazendo novas costuras

junto às próprias interpretações de sua obra. A sua disposição em abrir um diálogo inclusivo, com as divergências naturais presentes na experiência particular de cada pessoa, inspira a validação e não o desprezo. No interagir com a infância, muitas vezes se inverte essa ordem, partindo do pressuposto de que o adulto “sabe” o que é o “melhor” para a criança e ela precisa acatar as “orientações”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O espaço educativo deve estar preparado para o dia a dia, com alimentação, exercício do brincar, do conviver e do socializar. Na escola muitas vezes a prática do uso do não, bloqueia a vivência e a experiência que a criança possa ter. As crianças desde a tenra idade são questionadoras. Provocam os adultos através dos porquês, diante de qualquer ato. Para isso, cabe refletir sobre as nossas ações enquanto educadores/as, aprimorando o ato pedagógico a partir de leituras que abram horizonte de ensino e aprendizagem promotores de consciência participativa, solidária e coletiva. O papel do educador está em proporcionar momentos que permitam os estudantes a superarem a cultura dos senso comum.

Hoje fala-se muito em educação livre e educação libertadora, mas, em simultâneo, dentro dos nossos espaços institucionais de trabalho, ocorre um distanciamento dessas premissas. Foi instituído ao longo do tempo a cultura da criança como uma mega mercadoria na escola, sendo ela mais um número que compõe uma chamada e precisa alcançar nota suficiente para ser considerada “aprovada”. É perpetuada a negação da singularidade de cada criança, em favor de naturalizar que o ambiente escolar se torne tão somente um espaço aleatório no qual a criança passa o dia, ou ainda pior, um meio por onde se possa semear em sua mente princípios nocivos a ela e seus pares.

É um desafio enorme confrontar o sistema, posicionando-se com afeto e amorosidade, construir uma aprendizagem libertária e autônoma, acreditando que aprender é um ato revolucionário que permite a cada indivíduo/criança tomar consciência de sua condição e traçar sua própria trajetória. Freire destaca “a necessidade que temos, educadoras e educadores, de viver, na prática, o reconhecimento óbvio de que nenhum de nós está só no mundo” (FREIRE, 1989, p. 16 – 17).

Paulo Freire é reconhecido historicamente por se inserir a realidade do dia a dia dos estudantes, a partir de então uma revolução se faz na ênfase da educação a qual até então tinha uma educação extremamente tradicional, em que a figura do professor era superior e depositava seu conteúdo de forma descontextualizada muitas vezes da sua realidade, abrindo portas para uma educação crítica, sendo reconhecido como patrono da Educação Brasileira.

É sobre acreditar “Uma coisa me parece muito clara hoje: jamais tive medo de apostar na liberdade, na seriedade, na amorosidade, na solidariedade, na luta em favor das quais aprendi o valor e a importância da raiva” (FREIRE, 1997, p. 55) e sonhar.

Sonhamos com uma escola que, por séria, se dedique ao ensino de forma competente, mas, dedicada, séria e competentemente ao ensino, seja uma escola geradora de alegria [...] sonhamos com uma escola realmente popular, que atenda, por isso mesmo, aos interesses das crianças populares [...] a escola pública que queremos: séria, competente, alegre, curiosa. Escola que vá virando o espaço em que a criança popular ou não, tenha condições de aprender e de criar, de arriscar-se, de perguntar, de crescer (FREIRE, 1995, p. 37 - 42).

Esse sonho é um dos elementos que nos move e nos faz acreditar no potencial da educação, como educadoras comprometidas com uma escola comprometida, buscando formação e práxis transformadora diária, movendo-nos ao encontro de uma educação mais humana.

Refletir sobre o espaço educacional é refletir sobre como o ser humano está conciliando as conjunturas escolares, o ensino e a aprendizagem das crianças e sua organização. Da mesma maneira, como os educadores estão responsabilizando-se por tais atitudes. A educação infantil é um campo fértil de sonhos e inspirações de tudo aquilo que a humanidade quer que a sociedade se torne. Ali começa a caminhada educacional formal na perspectiva do ensino e da aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FREIRE Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991. 231.
- FREIRE Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A TEORIA FREIRIANA: NOTAS SOBRE A BNCC PARA O ENSINO MÉDIO

Mariana Arrabal Pita¹

1. INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, ou Base) é um documento normativo que enuncia as aprendizagens obrigatórias para a Educação Básica, conforme dita o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018). Sua versão final, promulgada em 2018, traz alterações profundas no currículo de toda a Educação Básica e, em especial, na etapa do Ensino Médio. Nesse contexto, questões tangentes ao currículo escolar têm interessado não somente autoridades e profissionais da educação, mas também toda a comunidade escolar (MOREIRA; CANDAU, 2007). Ainda assim, embora tenham havido consultas públicas durante a elaboração da BNCC, sua versão final divergiu do que apontavam as demandas da sociedade civil que delas havia participado (SANTOS et al, 2021). Por este motivo e por ser a educação pública frequente alvo de disputas entre diversos setores da sociedade (PERONI et al, 2019) é que temos por objetivo, neste artigo, analisar as principais características das mudanças curriculares promulgadas pela BNCC e, em especial, pela BNCC do Ensino Médio (BNCCEM) e entendê-las em seu contexto histórico, político e social.

É certo que o Ensino Médio, desde sua implantação no Brasil já mostrava traços de efetiva separação classista (PITA, 2021). De modo geral, a escola pública tem como objetivo a formação destinada às massas, às famílias trabalhadoras, enquanto a escolarização da elite acontece, historicamente, através de currículos pensados para a realidade da vida de não-trabalho (SAVIANI, 2016). Assim, conforme aponta Nascimento (2007, p. 80), paralelamente ao crescimento urbano brasileiro surge a necessidade de “[...] dar padrões mínimos de comportamento social à população e, com a expansão da indústria, [cresce] a procura por mão-de-obra qualificada”. Por este motivo, pode-se afirmar que o Ensino Médio

1 Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e mestranda em Educação pelo PPE-UEM. Pesquisadora da área de Políticas Públicas Educacionais no tempo presente e membro do grupo de pesquisa HEDUCULTES – UEM. E-mail: pg404302@uem.br.

brasileiro mostra sinais de segregação desde seu surgimento: a divisão social do trabalho é que acaba por determinar o tipo de ensino a ser recebido por cada indivíduo. Apesar disso, não há como alegar que faltaram defensores de um ensino público universal entre os pensadores da educação brasileira.

No Brasil do início do século XX já estavam presentes ideias de modificação do modelo escolar tradicional vigente. Essa agitação em torno da estrutura da Educação se torna terreno fértil para os intelectuais do movimento então chamado de “Escola Nova”, que tem como expoentes grandes nomes como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho (SAVIANI, 2007). Esse movimento, segundo expresso em seu Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (INEP, 1944), defendia uma oferta da Educação pública a partir do Estado e através de um ensino laico, gratuito e obrigatório, além de ter como objetivo não a manutenção da divisão social e dual da escola, mas a promoção de um ensino universal, independente do contexto social de cada aluno. Com isso, a proposta era de oferecer a todos o mesmo ensino, para que cada indivíduo desenvolvesse suas características próprias de acordo com suas aptidões biológicas (e não seu poder econômico ou posição social).

Algumas décadas após a publicação do Manifesto, no início dos anos 1960 começa a ganhar destaque outro educador brasileiro, o pernambucano Paulo Freire. Este autor, que tem sua obra de maior destaque – Pedagogia do Oprimido – publicada no Brasil pela primeira vez em 1974 é até hoje o pensador brasileiro com maior reconhecimento nacional e internacional na área da Educação (FREIRE, 2013). Ao se dedicar aos estudos da Educação Popular, em sua obra Freire trata questões pedagógicas observando o contexto social onde estas se localizam e fora do qual não podem ser compreendidas em toda sua complexidade. Assim, a pedagogia freiriana discute, entre outros assuntos, a estruturação e sistematização da educação pública enquanto aquela que irá atender as famílias da classe trabalhadora, os oprimidos. Tendo ele mesmo trabalhado em órgãos públicos educacionais, Paulo Freire falece no final dos anos 1990, depois de defender por toda sua vida e obra uma educação escolar que possibilitasse a libertação do educando enquanto ser humano. Defendia, assim, um currículo escolar com conhecimentos sistematizados que não ensinasse apenas conteúdos que servissem à ordem hegemônica, mas principalmente à humanização de cada sujeito da Educação.

Anos depois, após a redemocratização brasileira e a promulgação da Constituição Federal de 1988, prevê-se em lei a criação de uma base curricular unificada para a Educação Básica brasileira. Assim, em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9.394/1996, ou LDB/96) (BRASIL, 1996) sinalizava sobre a criação desta base a ser adotada em todo o sistema educacional do país e complementada com conteúdos que variariam de

acordo com especificidades regionais. Ainda em 1996 começam a ser publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Estes, apesar de oferecerem referências de aprendizagens essenciais para a Educação Básica, não possuíam caráter obrigatório, pretendendo servir apenas como orientações curriculares gerais (DIAS, 2018). Mais recentemente, o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024 retomou as discussões acerca da criação de uma base nacional que defina o currículo obrigatório para a educação escolar em nível básico. Assim, em 2015 é disponibilizada a primeira versão da BNCC, sendo homologada em sua terceira versão, poucos anos depois.

A retomada e o aprofundamento das discussões ocorridas desde 2015 não têm o acaso como origem: a BNCCEM é uma política pública importante no contexto da agenda política promovida pelos governos que fomentaram sua construção. Logo após assumir seu mandato, em 2016, o então presidente Michel Temer faz publicar-se a Medida Provisória nº. 746/2016, que serviria de base para a discussão da nova legislação educacional do país. Porém, apesar de trazer consigo um discurso salvacionista da educação como principal meio de conscientização e transformação social, a BNCC e, em especial, a BNCCEM, propõe uma padronização curricular nacional e antecipa a especialização dos currículos formativos. Tal processo objetivaria, então, munir todos os alunos da Educação Básica com dez competências gerais de aprendizagem, a saber, “conhecimentos [...], habilidades [...], atitudes e valores para resolver as demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

Assim, a BNCCEM tem sua versão final publicada em 2018, permeada por conceitos como o da equidade de oportunidade de acesso à educação, da escolarização como ferramenta de transformação social e da valorização da autonomia do aluno (BRASIL, 2018). Ainda assim, não consta em nenhuma das 600 páginas do documento menção à teoria do principal educador brasileiro e estudioso da pedagogia da autonomia, bem como da educação como transformadora da realidade: Paulo Freire. Considerando tal contexto, nos parece contraditória a ideia de que uma política pública tão ampla e importante no meio educacional, como é a instituição de uma base nacional comum curricular a toda a Educação Básica, apresente um texto que propõe tais discussões sem levar em conta a obra deste educador e filósofo pernambucano.

Pelos fatores aqui expostos, pautamos nosso embasamento teórico nos textos introdutórios à BNCC, a saber, as seções “Introdução” e “Estrutura da Base”, e as subseções referentes à etapa do Ensino Médio, “O Ensino Médio no contexto da Educação Básica”, “A BNCC do Ensino Médio” e “Currículo: BNCC e itinerários” (BRASIL, 2018), por considerarmos de profunda importância a presente análise partir da fonte primária, ou seja, do documento em si. Em complementação,

trabalhamos com autores que dialogam com o texto da Base, trazendo reflexões pertinentes aos objetivos por nós propostos (SAVIANI, 2016; SILVA, 2018).

Além disso, utilizamos a teoria freiriana da Educação Libertadora como guia para a análise a qual nos propomos neste estudo. Segundo Paulo Freire, a escola já vinha, desde ao menos o final da década de 80, apresentando características de focalização do controle de resultados e redução das práticas democráticas e participativas. Assim, nos utilizaremos tanto de trechos de sua obra (SÃO PAULO, 1989; FREIRE, 2013) como fontes que discutem seus escritos (GIOVEDI; SILVA, 2021) para nos aprofundarmos nas discussões acerca da BNCC e, particularmente, da BNCCEM sob tal perspectiva.

Por fim, este trabalho está constituído de forma a, num primeiro momento, explicitar e caracterizar conceitos presentes no texto da Base para, em seguida, discorrer criticamente sobre os tópicos apresentados sob a teoria freiriana da pedagogia libertadora.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Apresentação do documento

A escola é o local onde são formados os indivíduos constituintes da sociedade e, portanto, a formação escolar oferecida varia de acordo com o entendimento² dos problemas sociais do contexto no qual aquela se localiza, bem como as estratégias utilizadas para solucioná-los. Assim, iniciaremos nosso estudo localizando no texto da BNCC, em suas determinações gerais a toda a Educação Básica e específicas ao Ensino Médio, pontos-chave para o entendimento da concepção e objetivos de educação escolar nela enunciados.

Logo de início, em sua introdução, a Base afirma ter como objetivo educacional a garantia de que os alunos da Educação Básica desenvolvam um conjunto de dez competências gerais na forma de direitos básicos de aprendizagem e desenvolvimento. Apesar de ocultados os motivos para a escolha de tais competências, estas vão de encontro com propósitos definidos internacionalmente por organismos de cooperação multilateral, como a UNESCO e o Grupo Banco Mundial (PITA, 2021).

Assim, a Base traz consigo o compromisso quanto à promoção de uma educação integral (para desenvolvimento humano global), pautada pelos preceitos elencados no relatório Delors como os pilares da educação ao longo da vida³ (DELORS *et al*, 1996). Para isso, afirma romper com concepções que

2 No caso da BNCC, quem realiza a análise conjuntural e decide as medidas a serem tomadas são os mesmos sujeitos e instituições que produzem as políticas públicas educacionais.

3 São eles: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em sociedade e aprender a ser. A sessão de Exposição de Motivos da MP 746/16 (que antecede a BNCC) afirma que a formação então proposta estaria alinhada com as recomendações do Banco Mundial e

não privilegiem uma visão de aluno que seja, ao mesmo tempo, plural, singular e integral (BRASIL, 2018). Dessa forma, a proposta é oferecer aprendizagens que estejam em consonância com interesses, possibilidades e necessidades dos estudantes, possibilitando a construção do projeto de vida de cada um.

Nesse sentido, o texto explicita a defesa da redução urgente das desigualdades sociais através, com grande ênfase, da redução máxima das desigualdades de oportunidades educacionais. Seu foco é, então, em *igualdade, equidade e diversidade*, ou seja, do reconhecimento e atendimento das necessidades diferentes e específicas de cada aluno. Ademais, a Base enfatiza a importância especial dada à etapa do Ensino Médio, na qual “os índices de aprendizagem, repetência e abandono são bastante preocupantes” (BRASIL, 2018, p. 5).

A fim de resolver estes problemas, para esta etapa educacional, a BNCC altera profundamente a estrutura curricular. Além das aprendizagens gerais⁴, comuns a todos os estudantes do Ensino Médio, surge a divisão de parte do currículo em itinerários formativos⁵, pelos quais o aluno poderia, segundo o documento, optar de acordo com suas necessidades, gostos e aptidões.

Para Giovedi e Silva (2021), a lógica apresentada na Base é, resumidamente, a seguinte:

[...] a desigualdade social encontra na desigualdade educacional uma das suas principais causas; esta última só poderá ser combatida caso sejam garantidas as mesmas aprendizagens em todo o país; essas aprendizagens essenciais podem ser resumidas em 10 competências às quais todos/as os/as estudantes da Educação Básica devem ter acesso; essas competências, quando assumidas como referências por todos os sistemas de ensino, possibilitarão a superação da fragmentação curricular do Brasil; é justamente essa fragmentação a principal responsável pela geração de aprendizagens díspares; por sinal, essas aprendizagens díspares são os sintomas mais evidentes das desigualdades educacionais; por isso, é fundamental que os estudantes dos diferentes níveis socioeconômicos, dos diferentes grupos étnico-raciais e possuidores de todas as singularidades existentes possam acessar os mesmos conhecimentos; assim, o combate às desigualdades educacionais se dá via o estabelecimento de uma BNCC, garantindo-se as mesmas aprendizagens essenciais em todo o país, resultando no combate às desigualdades sociais. (p. 6)

Assim, considerando tal argumentação disposta na BNCC, propomos, a seguir, algumas considerações sobre esta política pública, à luz dos escritos freirianos.

do relatório Delors (BRASIL, 2016).

- 4 Aprendizagens gerais estão divididas em quatro grandes áreas do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.
- 5 Itinerários formativos estão divididos em cinco, sendo quatro deles referentes a cada uma das grandes áreas do conhecimento (vide nota anterior) e um referente à formação técnica e profissional.

2.2 Análise crítica

Em seu texto, a Base localiza a desigualdade social como um importante problema a ser solucionado. Isto se daria, então, com auxílio da redução das desigualdades de acesso à educação básica, ou seja, através da equidade das oportunidades educacionais. (BRASIL, 2018). Porém, ao discutir desigualdades sociais, o documento deixa de mencionar a importância dos debates sobre política e economia para este assunto; vê a educação descolada do contexto real em que se insere (GIOVEDI; SILVA, 2021). Sobre tal tema, Paulo Freire (2013) enfatiza a importância da consideração de outras razões, estruturais, que têm papel fundamental na compreensão das causas da desigualdade social, pois entende como indissociáveis as desigualdades educacionais de seu caráter também político, econômico, social e pedagógico. Assim, a Base deixa de considerar que as políticas públicas educacionais (tais como a própria BNCC) se alinham a uma agenda política cujos preceitos acabam por intensificar as desigualdades sociais a partir de sua prática voltada, de fato, para o agravamento do caráter dual da educação (PITA, 2021).

Como exemplo disso, podemos retomar a desobrigação de que as escolas ofertem todos os cinco itinerários formativos possível à etapa do Ensino Médio. Além dos possíveis problemas gerados pela especialização precoce, esta medida dá abertura para que escolas de regiões mais pobres acabem por focar na oferta do itinerário formativo profissionalizante, dado que é comum que nestas escolas a seja maior a necessidade entre os alunos de ingressar rapidamente no mercado de trabalho. Por sua vez, escolas privadas devem buscar oferecer todos os cinco itinerários afim de atrair um maior número de clientes (COLACIOS; LOCASTRE, 2020).

Para, então, combater as desigualdades educacionais, a BNCC define as dez competências a serem adquiridas por todos os alunos como objetivos gerais da Educação Básica. Apesar destas serem colocadas como objetivos primários da educação e, portanto, ser de suma importância sua discussão aprofundada, o documento não explica a fundamentação destas, além de não informar os critérios para tal seleção. Além disso, ao propor um currículo único, a Base não explicita a pertinência dos conteúdos considerando as particularidades das extensas regiões do país (GIOVEDI; SILVA, 2021). Desta forma, esta política pública age no sentido da homogeneização do currículo em nível nacional, num país com características continentais e sem apontamentos sobre as particularidades consideradas ou de que forma estariam amplamente contempladas nas dez competências.

Esta homogeneização em larga escala vai contra as propostas freirianias para a construção do currículo escolar, no sentido de sua imposição, por força de lei, de que as escolas, apesar de alienadas do processo de escolha e redação

dos objetivos educacionais de suas atividades, sejam forçadas a adotá-los e fazê-los cumprir (GIOVEDI; SILVA, 2021). Contudo, tal lógica reafirma o caráter esvaziado do currículo então proposto, dado que este cumpre o papel de instrumentalizar os educandos a conseguirem melhores notas nas avaliações em larga escala utilizadas pelos organismos internacionais tais quais os mencionados acima (PITA, 2021). Assim, ao invés de possibilitar a humanização destes sujeitos por meio do estudo dos conteúdos presentes no currículo escolar, a Base promove o aparelhamento da Educação e, principalmente, da Educação pública, através de limitações curriculares que compactuam com os propósitos hegemônicos para esta área (FREIRE, 2013).

Mais adiante na lógica exposta na BNCC, a homogeneização de conteúdos a partir de uma base de abrangência nacional atua com o propósito de contribuir para a superação da fragmentação no âmbito educacional (BRASIL, 2018). Tal fragmentação seria resultado das especificidades locais impostas pelas parcialmente divergentes legislações nacionais, estaduais e municipais, diferenças estas acentuadas antes das atualizações geradas pela Base. Para Freire (SÃO PAULO, 1990), os propósitos educacionais viriam do sistema governamental originalmente como propostas, ou seja, itens a serem levados em consideração pela equipe escolar quando do momento de seleção dos objetivos da Educação, pois “de nada adiantaria um plano de governo elaborado apenas em gabinete, excluindo a presença ativa e deliberativa dos que o executam” (p. 9). Estes objetivos deveriam ser selecionados, por fim, em consonância com as necessidades efetivas do público da escola (alunos e comunidade). Com isso, o filósofo alertava ao cuidado para que tais objetivos não fossem meramente instrumentalizantes:

Para a BNCC, o conhecimento é tomado como processo de apropriação de um saber geral preestabelecido para fins de desenvolvimento de competências abstratas supostamente exigidas por uma, também abstrata, sociedade em constante mudança. Para Freire, o conhecimento é processo pelo qual humanos, a partir de suas situações existenciais concretas, respondem aos desafios que lhes são apresentados, tendo em vista a sua compreensão e superação. Ou seja, o conhecimento não é instrumental. É praxiológico. Por isso, em Freire, a seleção de conhecimentos se dá em função da realidade concreta de cada comunidade atendida pela escola. (GIOVEDI; SILVA, 2021, p. 16-17)

Os objetivos da Educação deveriam, assim, servir como ferramentas a serem utilizadas pelos educandos em sua prática para a transformação social e superação das dificuldades por eles enfrentadas.

Ao considerar as aprendizagens díspares, resultantes de objetivos diferentes que levam em consideração a desigual realidade enfrentada pelas escolas como principal causa das desigualdades educacionais no Brasil, a Base oculta

fatores indispensáveis a este debate. Homogeneizar base das aprendizagens da Educação Básica não é uma forma efetiva de, tal qual advoga Freire (2013), fazer com que o conhecimento sistematizado mediado pela escola seja um meio pelo qual os educandos de diferentes regiões, classes sociais e necessidades materiais adquirem ferramentas indispensáveis à realização das transformações sociais⁶ – transformações estas estimuladas pelo discurso presente na BNCC (BRASIL, 2018). Ao contrário, para que a educação seja libertadora, como propõe Freire, é necessário que esta seja construída em conjunto com aqueles que são oprimidos socialmente, a partir da luta coletiva destes em prol da recuperação de sua humanidade. Ao impor uma política pública educacional opressora, cerceia-se a ontológica vocação dos homens enunciada por Freire, a de humanizar-se, de ser-mais. De fato, este educador defendeu, enquanto secretário da Educação na cidade de São Paulo, políticas públicas de descentralização dentro das escolas. Segundo ele, para tal seria necessário

[...] implantar os Conselhos de Escola, fortalecer os Grêmios Estudantis e rever o papel das APMs – Associações de Pais e Mestres. [...] substituir gradativamente a atual função de controle burocrático das DREMs – Delegacias Regionais do Ensino Municipal – por Núcleos de Ação Educativa (NAEs), rompendo com uma estrutura hierárquica de tomada de decisões sustentada de cima para baixo, e substituindo por instâncias de assistência, acompanhamento e planejamento participativo da atividade pedagógica. (SÃO PAULO, 1989, p. 5)

Ainda segundo a teoria freiriana (FREIRE, 2013), essa concepção de educação pode enquadrar-se como “bancária” (p. 81), por sua característica de leitura deste *sujeito* da educação, o educando, como mero receptáculo da deposição de conteúdos das disciplinas ofertadas, bem como dos demais elementos do currículo oculto a serem apreendidos na escola. Nesta concepção, a Educação perde seu viés de abertura para o aumento da criticidade e criatividade dos educandos, contribuindo para a alienação destes em relação aos saberes escolares. Assim, os educandos não se inserem na escola como efetivos sujeitos da educação, mas, sim, como *objetos* do depósito do conhecimento e da cultura escolares. Nesse modelo, os saberes e habilidades impostos aos educandos não são os que melhor serviriam a si e à sua comunidade, em regime de cointencionalidade, mas os que são convencionados pelos órgãos responsáveis pela confecção das políticas

6 As transformações sociais mencionadas pela BNCC se referem àquelas promovidas por cada um, de acordo com seu projeto pessoal de desenvolvimento (BRASIL, 2018). A defesa da escola como simples facilitadora da concretização de cada “projeto de vida” é um meio de promover uma solução individualizante a problemas sociais e, portanto, coletivos. Dessa forma, é oferecida uma solução que não tem eficácia real contra o problema proposto: a transformação social para superação das desigualdades sociais, que somente podem ser combatidas através da luta coletiva, consciente e crítica (GIOVEDI; SILVA, 2021; FREIRE, 2013).

públicas para a escola (FREIRE, 2013). O currículo, tal qual estruturado na BNCC, impede que os alunos percebam a objetividade do que está a sua volta, colocando a atenção destes em conteúdos escolhidos fora do debate com a comunidade escolar. É o que acontece quando se retira a visão crítica da realidade como critério de seleção dos conteúdos programáticos escolares.

A partir do reconhecimento da educação de massas, realizada em nossa sociedade majoritariamente por meio da escola pública, como necessária à perpetuação da lógica vigente (VEIGA-NETO, 2000), os organismos encarregados de normatizar a escola se propõe ininterruptamente a avançar sobre a autonomia dos educandos. Através do que Freire (2013, p. 53) chama de “racionalização”, os organismos internacionais como aqueles aqui citados não negam a urgência da reforma do sistema educacional brasileiro, mas, ao invés disso, deslocam os reais motivos pelos quais a escola carece de uma reestruturação.

Dessa forma, orienta-se contra problemas reais mas que não resolvem, em si mesmos, a questão da educação atual. Freire afirma, sobre a questão da ocultação das raízes dos problemas sociais, que “o fato deixa de ser ele concretamente e passa a ser um mito criado para a defesa da classe do que fez o reconhecimento, que, assim, se torna falso” (2013, p. 53). Por meio dessa ocultação evita-se que o educando se insira criticamente na sociedade, impedindo, desta forma, os conflitos inerentes à luta de classes. Dessa forma, favorece-se a manutenção do sistema de opressões imposto, uma vez que tal inserção só é possível por meio do desvelamento da realidade material por parte dos sujeitos da educação.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Paulo Freire (2013) afirma, em sua obra, que a escola pública não deve ser apenas um local ao qual todos têm *acesso*, mas do qual todos possam *participar* ativamente. Sob tal perspectiva, ao se propor a solucionar problemas relativos às desigualdades educacionais como solução também para as desigualdades sociais, a Base parte de uma premissa falsa, uma vez que a homogeneização do currículo é, em si, um dos fatores que agravam as desigualdades educacionais, bem como o é a precoce especialização antes do término do ciclo básico. As ideias de Paulo Freire corroboram com tal afirmação, de que a educação homogeneizada sem a participação dos sujeitos (educadores, educandos e comunidade escolar) na construção do currículo é contrária à valorização da autonomia destes sujeitos que viram, então, menos que sujeitos, mas, sim, objetos da educação. Sem a autonomia dos sujeitos, a educação perde sua principal função social – a de humanizar, a de fazer ser-mais – não podendo objetivar mais do que a reprodução social, feita por sujeitos objetificados. (GIOVEDI; SILVA, 2021).

Concordamos com Paulo Freire quando afirma que “o quadro de deterioração da escola pública é consequência da falta de vontade política de assumir um projeto pedagógico emancipador” (SÃO PAULO, 1989, p. 5), pois é notório na BNCC (e BNCCEM) que a perspectiva governamental não é a de possibilitar aos educandos sua humanização por meio da educação escolar. Ao contrário, a Base promove preceitos individualizantes que, por isso, dificultam ainda mais a tomada de consciência crítica e política por parte dos educandos. Este filósofo já mencionava, há décadas, que apenas discursar em favor da liberdade sem agir concretamente para que todos a conquistem é uma farsa (FREIRE, 2013).

Por fim, pudemos observar que, ao optar pela exclusão da teoria freiriana de seu embasamento teórico e objetivos, o texto da BNCCEM propõe (e obriga, por ter força de lei) homogeneização curricular e aligeiramento formativo que encontram respaldo nas normativas internacionais para a Educação. Aplicando-se tais objetivos educacionais à Educação brasileira, ao invés de promover a possibilidade de humanização e libertação dos educandos a partir da escolarização, os distancia de sua ontológica busca pelo ser-mais. Ficam, então, privados da possibilidade de utilizarem os conhecimentos adquiridos na escola como ferramentas de efetiva transformação e superação das ultrajantes desigualdades sociais encontradas na realidade brasileira.

Por não nos propormos, neste breve estudo, a esgotar os assuntos referentes ao caráter das mudanças promovidas pela BNCC, particularmente àquelas referentes à etapa do Ensino Médio, esperamos que em publicações futuras possamos aprofundar as análises aqui apresentadas, bem como ampliar nosso escopo de análise às demais áreas afetadas por esta política pública.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio**. Brasília: MEC. Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- COLACIOS, R.D.; LOCASTRE, A.V. A ausência e o vácuo: Educação Ambiental e a Nova Lei do Ensino Médio brasileiro no século XXI. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v.25, e204589, 2020.
- DELORS, J. et al. **Educação - Um tesouro a descobrir**. Porto: Edições ASA. 1996.
- DIAS, F. A. Formação de professores nas redes cotidianas: um diálogo sobre a BNCC no 1º segmento do Ensino Fundamental. In: V Congresso Nacional de Educação. **Anais**. Olinda: Realize Eventos Científicos & Editora, 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GIOVEDI, V. M.; SILVA, I. M. Paulo Freire versus BNCC: perspectivas antagônicas de currículo. In: **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. Unesa: Rio de Janeiro, 2021. v. 18, n. 55.

INEP. “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”. In: **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 1, n. 1, jul. 1944.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

NASCIMENTO, M. N. **Ensino Médio no Brasil**: determinações históricas. Publicatio UEPG: Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, p.77-87, jun. 2007. Semestral.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R.; ARELARO, L. R. G. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação?. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.35, n.1, p. 35-56, jan./abr. 2019.

PITA, M. “**EDUCAÇÃO PARA TODOS**”? Aspectos da proposta educacional da ONU e do Grupo Banco Mundial. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Departamento de Fundamentos da Educação, Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2021.

SANTOS, C. R.; MELO, E. S. N.; MORAIS, E. M. Base Nacional: Uma reflexão a partir da representação social de professores(as) sobre a BNCC. In: **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.21, n.70, p.1241-1269, jul./set. 2021.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação São Paulo. Aos que fazem Educação Conosco em São Paulo. In: **Diário Oficial do município de São Paulo**. 34 (021). 1º/02/1989. Suplemento. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1027>>. Acesso em: 13 ago. 2022.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: **Movimento Revista de Educação**, Niterói, ano 3, n. 4, p. 54-84. 2016.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, M. R. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e214130, p. 1-5, 2018.

VEIGA-NETO, A. **Educação e governamentalidade neoliberal**: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, V.; CASTELO BRANCO, G. Retratos de Foucault. Rio de Janeiro: NAU, 2000. p.179-217.

EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA: PRECEITOS FREIRIANOS E POSSÍVEIS DIÁLOGOS COM O CUIDADO DE SI FOUCAULTIANO

Maria Helena Cruz¹

1. INTRODUÇÃO

A interseção entre democracia e educação é um campo fecundo para a análise e a reflexão a respeito dos pilares fundamentais que sustentam uma sociedade justa e igualitária. Nesse contexto, a obra e o legado de Paulo Freire emergem como faróis orientadores, iluminando o caminho da busca pela emancipação e pela formação de cidadãos críticos e ativos em uma sociedade democrática. A abordagem freiriana, intrinsecamente ligada à pedagogia libertadora, destaca a importância da consciência de si como um elemento central na formação de indivíduos autônomos e cientes de seu papel na construção de uma sociedade mais justa. No âmago desse diálogo entre democracia, educação e a filosofia freiriana, emerge a característica humana conceituada por Hegel, de ser mais.

Freire acreditava que a educação autêntica não apenas fornece conhecimentos e habilidades, mas também desperta a consciência crítica e a busca constante por uma existência mais plena. Ser mais não se restringe a uma mera acumulação de informações ou a obtenção de objetos e posses, o que implicaria no ter e não no ser, mas sim a um processo contínuo de autoconhecimento, transformação e participação ativa na esfera pública.

Neste trabalho, serão exploradas as interconexões entre democracia, educação e a visão de Paulo Freire, buscando um diálogo das concepções freirianas com o cuidado de si em Foucault, tomando-os como base para a formação de cidadãos críticos e engajados. Ao fazer isso, esperamos lançar luz sobre a importância contínua de se repensar e reestruturar nossos sistemas educacionais à luz desses princípios fundamentais.

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade ÚNICA, Pós-graduada em Gestão e Organização Escolar pela Universidade Pitágoras-Unopar, Licenciada em Pedagogia pela Universidade Pitágoras-Unopar, Bacharela em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). E-mail: mariahele.cruz@gmail.com.

2. DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO EM PAULO FREIRE

A democracia, nas obras de Paulo Freire, está indissociavelmente ligada à educação segundo Sara Silva e Darcísio Natal Muraro (2015) no texto *Relações entre Democracia e Educação na Obra de Paulo Freire*, onde trazem considerações profícuas para a compreensão desta relação, democracia-educação, onde, segundo os autores, a educação formadora nos preceitos freirianos só pode se concretizar com e na presença de uma práxis verdadeiramente democrática, no entanto tal democracia defendida por Freire, capaz de mediar e dar contexto a uma educação problematizadora, não converge com o que ele chama de *democracia cínica* que, como se percebe a partir da leitura do texto constitucional brasileiro, cria uma dicotomia entre o ideal e o real em relação às normas democráticas modernas. Preceitos que surgem a partir da insatisfação das classes dominadas, mas cujos valores tendem a restringirem-se à esfera do ideal, do discurso, e não se refletem na realidade:

Ainda que seus principais artífices fossem de origem aristocrática, a democracia emerge do clamor e luta das classes inferiores, pautadas nos ideais de liberdade e de igualdade de direitos. Princípios, os quais, mesmo que desvirtuadamente, ainda concentram o cerne da democracia atual, compreendida como aquela em que o poder não se concentra nas mãos de um só indivíduo ou de poucos, mas é detido por todos ou pela maioria. Nesse regime, a soberania supostamente pertence ao povo, e todo cidadão é titular do poder político. (SILVA; MURARO, 2015, p. 3)

Silva e Muraro ressaltam que, revisitando os primórdios das concepções de democracia ainda na Grécia antiga, é possível perceber que os atuais preceitos democráticos ainda concentram em seu interior os princípios defendidos àquela época. Valores basilares de liberdade e igualdade de direitos onde se instala o ideal de que a soberania pertence ao povo e todo o cidadão é titular do poder político (SILVA; MURARO, 2015, p. 3), no entanto, primeiramente é preciso rememorar os termos necessários para que um ateniense, habitante da cidade berço da democracia, fosse considerado cidadão e assim pudesse exercer seu direito político democrático, pois apenas era considerado cidadão o habitante que fosse homem, adulto e livre.

Ainda havia a questão do *tempo ócio*, tempo para que este homem adulto e livre pudesse dedicar-se às assembleias na *Ágora*, o que reduziria ainda mais o número de habitantes aptos a exercerem sua cidadania democrática, dado que a democracia adotada ali era de forma *direta* e as decisões democráticas deveriam ser discutidas e votadas por todos que estivessem aptos a exercer seu papel de cidadão. Ali já se pode, com os olhos do nosso tempo, perceber a exclusão de boa parte da população no processo político democrático dito ser para todos.

Escravos, crianças, mulheres e estrangeiros não poderiam ser considerados cidadãos, Reis (2015, p.56), no entanto, ressalta que naquela época já havia

clamores e registros documentados em defesa da igualdade entre escravos e homens livres, entre mulheres e homens. Esses registros mostram ainda que escravos, estrangeiros e mulheres, embora não participassem dos processos deliberativos e legislativos, eram sempre considerados nas leis e na organização da Pólis.

Já a atual democracia, adotada em território brasileiro, em termos de decisões políticas, embora constitucionalmente no Brasil seja adotado o regime político que se aproxima mais da democracia participativa ou direta, na prática ela se ainda se mostra mais próxima à democracia representativa ou indireta, dado que a participação dos cidadãos é exercida, basicamente, pelo voto, havendo algumas exceções em que há consultas públicas por meio de plebiscitos e referendos onde a população brasileira participa de forma mais direta nas decisões políticas.

Aqui, os cidadãos, sem distinção de gênero, classe social ou quaisquer outras formas de exclusão, em território brasileiro em posse de seus direitos civis e legais e maiores de 16 anos, elegem os representantes e são estes representantes, dentro das instituições democráticas, que legislarão e exercerão a governança do Estado e, a partir daí, os eleitores passarão a exercer pouca ou nenhuma influência no que é decidido para a nação. Segundo Silva e Muraro (2015, p. 5), tal forma política de democracia é um processo intencionalmente alienante e a educação, nesse caso, serviria como estrutura de manutenção do status quo, sendo mantida e controlada pela classe dominante, causando a intensificação da condição de opressor-oprimido.

É possível perceber que nas leis, e no discurso, a educação no Brasil alcançou a concepção democrática, no entanto as leis e o discurso não são suficientes para mudar uma realidade social arraigada pelos preconceitos discriminatórios de uma sociedade fundada nos princípios escravagistas e que não teve o levante popular em sua transição entre os governos monárquico e democrático republicano, conduzindo o Estado a uma certa, como diz Paulo Freire, in experiência democrática onde a ideologia disseminada fortalece o poder dominante e a submissão dos demais membros da sociedade:

Freire (1989) explica com muita clareza os precedentes históricos, sociais e econômicos que culminaram no que ele denominou de “inexperiência democrática” e caracterizou como mutismo, submissão, intransitividade, alienação. O Brasil nasceu e cresceu sob forças fortemente predatórias: exploração econômica do dominador, que não somente era senhor das terras, mas também das gentes. Ao colonizador interessava apenas a extração das riquezas da nova colônia e nenhuma forma de criação de uma civilização. Os poucos colonos que aqui fixaram residência não se interessaram em integração. A constituição de grandes propriedades separadas por muitas léguas favoreceu o fechamento das comunidades em si próprias, sob a proteção dos todo poderosos senhores e o desenvolvimento da cultura do mandonismo-dependência, das soluções paternalistas da dominação e do mutismo nacional. (SILVA; MURARO, 2015, p. 7)

Os autores destacam ainda que Paulo Freire rejeita esta democracia cínica, fantasiosa diante de sua falta de conexão com a realidade, construída sob o discurso liberal, defendendo uma democracia realmente *de e para todos*, constituída a partir de uma conquista da população, não sendo ela, a democracia, apenas um modelo político, mas uma construção *histórico-social*.

Para Freire a democracia é um estado humano que se constrói ao longo do tempo, influenciado pelas interações sociais e históricas. Ele ainda defende que, a integração da educação e da política são elementos fundamentais para alcançar a democracia, assim, essas duas esferas devem trabalhar juntas para promover o agir social, que é moldado na consciência crítica, tendo como principal implicação, a promoção do desenvolvimento integral do ser humano por meio da educação.

Nesse sentido, o texto *Pedagogia, Ação, Liberdade e Desenvolvimento Humano em Paulo Freire* das autoras Maria José de Jesus Camacho, Ana Maria França Kot-Kotecki e Líliana Rodrigues de Góis (2021), nos traz importantes contribuições a respeito da democracia e educação dentro da concepção freiriana, tendo como eixo fundamental a constatação de que, historicamente, têm sido revelado que o ser humano traz consigo o dever moral sobre sua busca por felicidade, e inerente a isso, sobre o combate à violência, diante da necessidade de dar sentido à vida, na vida presente, a partir de ações responsáveis e ao mesmo tempo críticas e incisivas, sendo a educação capaz de revestir, todo o ser humano, de igualdades de oportunidade alinhadas com o avançar da vida (CAMACHO; KOT-KOTECKI; GÓIS, 2021, p.1-2). A educação, na concepção freiriana, possui o potencial de promover o educar para a democracia numa perspectiva humanizadora, no sentido de libertar o ser humano a partir da já referida consciência de *ser*² no e com o mundo.

O ser humano destituído de seus direitos de ser efetivamente humano, tendo negada a sua liberdade em uma concepção democrática que tende a manter o status quo opressor herdado da sociedade escravocrata anterior a nossa democratização, só poderá libertar-se pela conscientização de sua condição de oprimido e isso só poderá ser alcançado por meio de uma educação emancipadora como forma de educar-se para o já citado ser no e com o mundo, como é abordado no texto *A Conscientização do Oprimido e Seus Vínculos Possíveis à Duração, à Simpatia e à Atenção* de Pedro Gabriel Perissinotto e Tarcísio Jorge Santos Pinto (2021):

2 Aqui a intenção é manter a ambiguidade da palavra, podendo ser lida tanto no sentido filosófico ontológico quanto no sentido de verbo.

Um dos pensamentos mais reveladores sobre a educação presente em *Pedagogia do oprimido* é o de que o oprimido só se libertará da opressão mediante a conscientização da situação opressora em que vive por meio de uma proposta educacional que se construa a partir de um diálogo efetivo entre os homens, intermediado pelo mundo. Esta obra não propõe, assim, uma pedagogia para os oprimidos, mas dos oprimidos a partir deles mesmos. Uma filosofia, um percurso formativo, crítico e emancipatório, um método, um modo, um caminho no qual eles, acompanhados pelos educadores, são os protagonistas da sua própria libertação (PERISSINOTTO; SANTOS PINTO, 2021, p. 2)

Segundo os autores, é da concepção bergsoniana do tempo, junto com a dialética, que Freire parte para caracterizar ontologicamente o humano como ‘inconcluso (Perissinotto; Santos Pinto, 2021, p. 5) e é enquanto seres em constante devir que eles se compõem seres culturais e históricos nas relações uns com os outros no e com o mundo. Nessas relações, cria-se a cultura e a educação e é isso que os diferencia dos animais.

É também nessas relações que, gradativamente, toma-se consciência de que o mundo, assim como o próprio ser humano, é inconcluso. Nessa mesma dialética dos seres humanos uns com os outros e em relação com o mundo, em certo momento deste processo, tomado pela consciência de si, o sujeito percebe a condição opressora que lhe acorrenta às margens dos preceitos democráticos, sendo-os próprios da dignidade humana, a que lhes é de direito e, consciente do que lhe amarra, rompe os grilhões que lhe impede de *ser mais*:

É nesse contexto que se vê em Paulo Freire a importância de uma educação para a democracia que se faça a partir da conscientização de si, e nesse aspecto, é possível tecer um certo diálogo entre concepções freirianas com o cuidado de si e do outro em suas relações no e com o mundo nas concepções foucaultianas.

2.1 Educação para a democracia na conscientização do sujeito e no cuidado de si

A educação, enquanto principal disseminadora dos princípios intrínsecos à sociedade que se têm, também pode ser percebida como possível propagadora dos princípios da sociedade que se quer, e nesse sentido, uma formação baseada no conhecimento de si, de uma conscientização do sujeito de si e de suas relações com o outro, no e com o mundo, de forma humana³ e crítica traz consigo a potência de fortalecer a democracia em seus preceitos basilares idealizados a priori, contribuindo para que esse sujeito participe ativamente dos contextos democráticos. “A possibilidade da participação ativa e livre na vida democrática

3 Humana no sentido ético do cuidado de si.

constitui um dos princípios, sob nosso olhar, para conceber uma educação formadora do humano” (SILVA; MURARO, 2015, p. 1).

É a partir das concepções freirianas, em defesa da participação efetiva dos oprimidos, na sociedade democrática que é proposta uma educação capaz de libertá-los de sua opressão que buscamos pensar no possível fortalecimento da sociedade democrática brasileira a partir da educação para a democracia em um sentido mais amplo que a do simples direito ao voto, mas que vá além, no sentido de formação humana de respeito e de liberdade, já existente no campo ideal e no campo legal, mas não tão notório no campo real.

Para garantir que se realize e se faça avançar os desejos progressistas emancipatórios e equitativos, há que se defender, expondo em alta voz, que os princípios inerentes à valorização da vida e da dignidade humana em sua diversidade, já previstos em lei e no ideário de concepções republicanas e democráticas como registrados Constituição Democrática brasileira de 1988, podem ser cultivados através de exemplos, experiências, vivência e convivência embasados no respeito e valorização de si e do outro, enquanto seres subjetivos e ao mesmo tempo sociais.

Rosenfield (2003, p. 56) destaca que: “Pode-se enunciar deste princípio que a democracia se baseia no valor da igualdade enquanto politicamente posta. Igualdade de direitos e de chances, compatível pois com a plena liberdade de cada um”, contudo, para que se tenha seus direitos à igualdade política garantidos, é necessário que cada indivíduo se saiba e se perceba abarcado por esses direitos e deveres dentro da sociedade e que saiba, ainda, que *o outro* é possuidor dos mesmos direitos sociais e políticos descritos nas leis constitucionais vigentes. Apropriar-se destes valores comuns e legais, porém, demanda conhecimento, daí a necessidade de se pensar uma educação para a democracia, no sentido de imbuir os sujeitos do conhecimento e dos valores necessários à uma cidadania democrática, tendo em vista a garantia dos direitos, o cumprimento dos deveres e o fortalecimento da própria democracia.

Ainda que um dos preceitos da democracia seja a prevalência da vontade da maioria, por ser ela o governo da maioria, como expressado por um dos sentidos etimológicos da palavra (ROSENFELD, 2013, p. 7), temos que nem sempre os grupos que tendem a ser excluídos do espaço de fala na sociedade democrática são realmente minorias. Dados demonstram que parte das chamadas minorias não estão, de fato, em menor número, como é o caso da população afrodescendente onde 47,0% se declaram pardos e 9,1% se declaram pretos, como também a população feminina, tratando-se de 51,1% da população (IBGE, 2021) mas que, contrariando os números, ainda são tidos como minorias com poucos representantes em cargos de liderança, seja ela institucional ou política.

Uma justificativa para estas maiorias serem classificadas como minorias está no que Paulo Freire (2018, p.43-48) coloca como sendo uma constituição dupla destes indivíduos que hospedam em si os seus opressores e replicam a forma de ser do opressor, tomam como sua, a palavra do opressor e negam a si as ferramentas que proporcionariam a conscientização de si mesmos e os levariam a dizer a sua própria palavra, encaminhando-se para a libertação daquilo que os oprime e os impede de *ser mais*.

Educar para a democracia, no sentido de conscientizar a população, o mais cedo possível, sobre seus direitos e deveres, é dar à sociedade a possibilidade de romper com a construção cultural de exclusão fomentada até os dias de hoje, destituindo certos sujeitos de sua vocação natural de *ser para si*, massificando-os na condição de subalternos dos desejos do outro, como *seres para o outro* (FREIRE, 2018, p.48-49).

A educação para a democracia traz consigo o potencial tanto de preparar futuros líderes democráticos quanto de conscientizar os que estiverem como liderados de seus direitos e deveres em democracia, bem como de sua obrigação em fiscalizar os líderes escolhidos pela maioria e nesse sentido, podemos fazer, uma inferência sobre possíveis diálogos entre *Pedagogia do Oprimido* de Paulo freire (2018) com o cuidado de si descrito por Michel Foucault (2006) em *A Hermenêutica do Sujeito*, sendo a relação do conhecimento e cuidado apenas concretizada se posta, também, no contato do sujeito com o outro no e com o mundo. Relação consciente e crítica.

O que diferencia as duas concepções de sujeito livre é que em Freire há uma estrutura a priori do ser humano da qual ele deve tomar consciência para poder engajar na transformação social conquistando a emancipação como resultado final e perpétuo, para Foucault, a partir da ética individual e da autotransformação, o sujeito é capaz de colaborar com a sociedade no enfrentamento às estruturas de poder afim de que diante de relações mais transparentes e justas, a sociedade também se torne mais ética e justa. A partir do cuidado de si, o sujeito também se dispõe a cuidar do outro e do mundo comum com maior respeito e responsabilidade. No entanto, a liberdade e a justiça alcançados pela ética do cuidado de si não prediz uma mudança fixa no sistema social, mas exige uma atenção constante, pois as disputas de poder que mantém a estrutura social também são constantes e a balança sempre pende para um lado ou para o outro, dá a necessidade de sempre se inquietar consigo mesmo e com o mundo, na busca por justiça.

É necessário frisar que este cuidado de si não se resume ao cuidado diário de higiene, alimentação e outras questões cotidianas, mas trata-se de conhecer e se apropriar daquilo que permite ao ser humano ser ele mesmo. Que permite

ao ser humano ser mais ou simplesmente ter acesso ao que é necessário ao *ser* na incessante busca por sua completude, por seu constante devir. De acordo com Foucault (2006), a ética do cuidado de si leva o sujeito à uma reflexão nas relações para consigo, possibilitando o conhecimento e a transformação de si para si, chamando-o a compor-se a partir de uma experiência ética-moral singular, levando-o à produzir uma estética da existência, assim como Paulo Freire discorre sobre a necessidade de que o sujeito tome consciência de sua condição no mundo, para que possa usar de sua própria palavra, o que designaria sua consciência mesma, para ser e agir no mundo, libertando-se.

Para que seja verdadeira a educação para a democracia, é preciso instigar os sujeitos a buscar o conhecimento de si enquanto seres para si, legalmente e eticamente dotados de direitos e deveres em suas relações consigo e com o outro, no mundo e com o mundo. Assim, não basta que tal educar para a democracia se restrinja às relações educador-educando, mas que permeie as vivências de toda a comunidade escolar. Fazendo-se não somente sob a égide de uma pedagogia, mas constituindo-se enquanto parte da própria cultura educacional. Uma cultura educacional com potencial de transpor os muros da instituição, fortalecendo e aprimorando a sociedade democrática em que está inserida.

3. CONCLUSÃO

A educação para a democracia, conforme delineada por Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido*, emerge como uma ferramenta poderosa para a transformação social, visando conscientizar a população desde cedo sobre seus direitos e deveres. Freire propõe uma estrutura a priori do ser humano, cuja tomada de consciência leva à emancipação e à busca por uma sociedade mais justa.

Ao estabelecer um diálogo com a hermenêutica do sujeito de Michel Foucault, a discussão se expande para a ética do cuidado de si. Enquanto Freire enfatiza a consciência coletiva e a transformação social, Foucault destaca a importância da ética individual e da autotransformação para promover relações mais transparentes e justas. O cuidado de si, nesse contexto, não se limita a questões cotidianas, mas envolve a busca pela completude, pelo constante devir do ser humano.

No educar para a democracia, é essencial não apenas fornecer conhecimento sobre direitos e deveres, mas também incentivar a reflexão individual, a busca pela autonomia e a consciência constante em relação a si mesmo, ao outro e ao mundo. O cuidado de si e a conscientização coletiva podem, assim, convergir na promoção de uma ética da existência, onde o sujeito, ao conhecer-se e transformar-se, contribui para a construção de uma sociedade mais justa e responsável, trazendo a necessária ressignificação do educar nos tempos atuais.

REFERÊNCIAS

CAMACHO, M. J. de J.; KOT-KOTECKI, Ana Maria França; GÓIS, L. R. de. **Pedagogia, Ação, Liberdade e Desenvolvimento Humano em Paulo Freire**. Educação em Foco, [S. l.], v. 26, n. Especial 02, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufff.br/index.php/edufoco/article/view/36180/23665>>. Acesso em: 20 jun. 2023.

FOUCALT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito: Curso dado no College de France (1981-1982)**. Martins Fontes, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. - Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e terra, 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD Contínua. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

MACHADO, Rita de Cássia; PALUDO, Conceição; CASTRO, Amanda Motta. Desde Freire: cinquenta anos de Pedagogia do Oprimido e o feminismo no Brasil. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 4, n. 2, p. 243, 2018.

PERISSINOTTO, Pedro Gabriel; SANTOS PINTO, Tarcísio Jorge. **A Conscientização do Oprimido e Seus Vínculos Possíveis à Duração, à Simpatia, ao Esforço e à atenção**. Educação em Foco, [S. l.], v. 26, n. Especial 02, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufff.br/index.php/edufoco/article/view/36489/23658>> . Acesso em: 20 jun. 2023.

REIS, Dulce Maria. **Democracia Grega: A antiga Atenas**. Sapereaude – Belo Horizonte, v. 9 – n. 17, p. 45-66, Jan./Jun. 2018. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/view/17648/13398>>. Acesso em 22, jun. 2023.

ROSENFELD, Denis L.. **O Que é Democracia** - 5. ed. - São Paulo: Brasiliense, 2003.

SILVA, Sara; MURARO, Darcísio Natal. **Relações entre Democracia e Educação na Obra de Paulo Freire**. Ensino de Sociologia em Debate [Revista Eletrônica] LENPES-PIBID de Ciências Sociais - UEL - 5 ed., Londrina, 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/pages/arquivos/5%20Edicao/06%20ARTIGO_%20SARA%20et%20a1.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2023.

PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO EMANCIPADORA: FUNDAMENTOS PARA O FORTALECIMENTO DEMOCRÁTICO NO BRASIL

Marjorie Bier Krinski Corrêa¹

Rafaéla Pavéglio Gomes²

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se insere no âmbito da reflexão crítica sobre a educação contemporânea no Brasil, direcionando o olhar para a obra e as contribuições de Paulo Freire no contexto da busca pela emancipação educacional e fortalecimento democrático. No cenário atual, permeado por desafios sociopolíticos e educacionais, a abordagem freireana emerge como um farol intelectual, iluminando caminhos que convergem para a formação de indivíduos críticos, participativos e engajados na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Ao situar Paulo Freire como o epicentro desta investigação, almeja-se transcender a superficialidade das análises convencionais e mergulhar nas complexidades da educação emancipadora por ele proposta. Este estudo, de natureza qualitativa com abordagem bibliográfica, busca não apenas expor as ideias do autor, mas aprofundar-se nas suas implicações práticas e teóricas, estabelecendo diálogos fundamentais com pensadores como Alexis de Tocqueville e Isaiah Berlin.

Tocqueville, ao abordar a alienação nas sociedades democráticas, proporciona um substrato teórico que, quando entrelaçado à proposta freireana, permite uma compreensão mais abrangente das dinâmicas sociais e educacionais. A dicotomia entre o público e o privado, delineada por Tocqueville, torna-se, assim, um terreno fértil para a análise crítica da educação emancipadora como agente transformador dessa dualidade.

Da mesma forma, a inserção das reflexões de Isaiah Berlin sobre liberdade positiva e negativa enriquece a discussão, contribuindo para a compreensão

1 Mestrado em desenvolvimento e Políticas Públicas UFFS. Especialista em Ciências Políticas e Docência do Ensino Superior. Bolsista CRFB3/ UFFS. E-mail: marjorie.bier@gmail.com.

2 Mestrado em desenvolvimento e Políticas Públicas UFFS. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Educação Inclusiva Especial e Políticas de Inclusão. E-mail: pavegliorafaela@gmail.com.

das dimensões da liberdade na educação e como estas se relacionam com os princípios democráticos. A intersecção desses pensamentos visa a construção de um arcabouço teórico robusto que fundamenta a importância da educação emancipadora como catalisadora do fortalecimento democrático no contexto brasileiro.

Nesse sentido, o título proposto para este artigo visa ressaltar a centralidade do pensamento freireano na tessitura da pesquisa, enquanto insere o estudo num diálogo aberto com outras correntes teóricas. Dessa forma, a presente pesquisa se propõe a explorar e analisar criticamente como a implementação da pedagogia freireana pode servir como uma ferramenta vital na construção de uma sociedade mais democrática, superando os desafios impostos pela alienação e confusão entre o público e o privado.

No desenrolar deste trabalho, será possível vislumbrar não apenas as contribuições teóricas de Paulo Freire, mas também compreender como sua proposta educacional se manifesta no contexto brasileiro, influenciando a práxis educativa e, por conseguinte, contribuindo para a consolidação de um ambiente propício ao fortalecimento dos pilares democráticos em nossa sociedade.

TOCQUEVILLE, BERLIN E A SÍNTESE FREIREANA PARA A EMANCIPAÇÃO

Na tessitura dos diálogos teóricos entre Alexis de Tocqueville, Isaiah Berlin e a proposta de Paulo Freire para uma educação emancipadora, emerge uma trama intrincada de reflexões que delineiam as complexidades inerentes ao fortalecimento democrático através da formação educacional.

Alexis de Tocqueville, notório observador das dinâmicas das sociedades democráticas, apresenta em sua obra seminal “A Democracia na América” (1835) uma perspectiva penetrante sobre os desdobramentos da igualdade exacerbada. Tocqueville, ao explorar a influência da igualdade nas relações sociais, delineia uma análise aguda da potencial alienação decorrente desse fenômeno. Sua dicotomia cuidadosa entre o público e o privado emerge como uma matriz conceitual rica e frutífera para a compreensão das interações propostas pela educação emancipadora de Paulo Freire.

A dicotomia toquevilliana entre o público e o privado, desvelada com meticulosidade em sua obra, torna-se um campo teórico propício para a análise crítica da pedagogia proposta por Freire. Tocqueville alerta para a possibilidade de que, sob a égide da igualdade, a clareza entre essas esferas distintas se perca, instigando uma confusão que, por sua vez, pode se tornar um obstáculo substancial para a formação de cidadãos engajados. Esta perspectiva toquevilliana desafia diretamente a premissa essencial da educação emancipadora de Freire, a qual

visa fomentar uma participação ativa e esclarecida na esfera pública.

A confusão entre público e privado, quando se desdobra na análise toquevilliana, adquire uma relevância particular na compreensão do papel da educação emancipadora. Essa confusão, tal como indicada por Tocqueville, não é apenas uma dissonância conceitual; ela transcende para a esfera prática da formação cidadã. A possibilidade de que a igualdade, se mal compreendida, possa gerar uma alienação sutil entre os indivíduos, prejudicando a participação coletiva, lança uma sombra sobre a visão freireana de educação como um meio para a conscientização e a transformação social:

Tento imaginar sob quais novas feições o despotismo poderia se produzir no mundo: vejo uma massa inumerável de homens semelhantes que incansavelmente se voltam para si mesmos em busca de prazeres pequenos e vulgares com os quais preenchem sua alma. Cada um deles, refugiando-se à parte, é como um estrangeiro ao destino de todos os demais: seus filhos e amigos particulares constituem para ele toda a espécie humana; quanto ao restante de seus cidadãos, está ao lado deles, mas não os vê, toca-os e absolutamente não os sente; ele não existe senão em si mesmo e para si mesmo, e se lhe resta ainda uma família, pode-se no mínimo dizer que ele não tem mais pátria.

Acima desses se revela um poder imenso e tutelar que, sozinho, se encarrega de assegurar o seu prazer e de cuidar do seu destino. Ele é absoluto, minucioso, pontual, previdente e afável. Assemelhar-se-ia ao poder paterno se, como este, tivesse por objetivo preparar os homens para a idade adulta; mas ele, ao contrário, não procura senão fixá-los irremediavelmente na infância; aprecia que os cidadãos se divirtam, na condição de que pensem apenas em se divertir. Trabalha de bom grado para a sua felicidade, mas dele quer ser o único agente e o único árbitro; ele lhes provê a segurança, antecipa e satisfaz suas necessidades, facilita os seus prazeres, orienta seus afazeres principais, dirige seu trabalho, regulamenta suas sucessões, divide suas heranças, por que não poderia lhes retirar inteiramente o fardo de pensar e o sofrimento de viver? (TOCQUEVILLE, 1835, s.p).

Dessa forma, o entendimento profundo das ideias de Tocqueville proporciona uma base conceitual robusta para avaliar a pertinência e os desafios da proposta de Freire. Esta interseção teórica entre Tocqueville e Freire, quando analisada com rigor acadêmico, oferece um campo de investigação fecundo para compreender como a educação emancipadora pode superar as potenciais armadilhas apontadas pelo pensador francês, contribuindo assim para a formação de cidadãos ativos e conscientes no contexto democrático contemporâneo.

Isaiah Berlin, por sua vez, em sua obra fundamental “Dois Conceitos de Liberdade” (1981), contribui significativamente para o arcabouço teórico que permeia a discussão sobre a educação emancipadora proposta por Paulo Freire e a análise de Alexis de Tocqueville sobre as dinâmicas democráticas em “A Democracia na América” (1835). A distinção berliniana entre liberdade positiva

e negativa oferece uma lente analítica essencial para examinar a autonomia individual, lançando luz sobre aspectos cruciais da proposta freireana e as preocupações de Tocqueville.

No contexto da liberdade negativa, concebida por Berlin como a ausência de coerção externa, identificam-se paralelos evidentes com a premissa fundamental de Paulo Freire e as inquietações de Tocqueville. A educação emancipadora, tal como delineada por Freire, visa libertar os indivíduos de constrangimentos externos que possam limitar sua expressão e participação na sociedade. Essa busca pela liberdade negativa, que ressoa nas obras de Freire, encontra eco nas análises toquevillianas sobre os riscos da igualdade excessiva, os quais podem resultar em uma forma de coação sutil pela conformidade social.

A distinção entre liberdade positiva, associada à capacidade de autodeterminação, e liberdade negativa oferece uma perspectiva crítica para compreender as preocupações de ambos os pensadores. A proposta de Freire transcende a mera libertação de amarras externas, buscando instilar nos indivíduos a capacidade intrínseca de autorealização. Tocqueville, por sua vez, ao discutir a importância de uma sociedade civil robusta e engajada, lança luz sobre a necessidade de os cidadãos não apenas se libertarem de restrições externas, mas também se envolverem ativamente na construção do bem comum.

A dicotomia berliniana entre liberdade positiva e negativa, ao ser entrelaçada com as propostas de Freire e as preocupações de Tocqueville, oferece uma perspectiva refinada sobre os objetivos da educação emancipadora e os desafios da democracia. A autonomia individual, compreendida não apenas como a ausência de obstáculos externos, mas como a capacidade de autoafirmação e autodeterminação, ganha destaque. A educação emancipadora, nesse contexto, torna-se não apenas um meio de libertação, mas um catalisador para o florescimento pleno das potencialidades individuais e coletivas, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e ativos na esfera pública.

Assim, a análise aprofundada das contribuições de Isaiah Berlin, Paulo Freire e Alexis de Tocqueville proporciona uma base conceitual robusta para contextualizar e enriquecer a compreensão da educação emancipadora no contexto democrático. A interseção desses pensamentos não apenas amplia a compreensão da educação emancipadora, mas também ressalta a importância de considerar as múltiplas dimensões da liberdade na formação de cidadãos autônomos e conscientes.

Contudo, as divergências entre Tocqueville e Berlin não são menos significativas. Tocqueville, em sua advertência contra a alienação decorrente da igualdade, propõe um olhar crítico sobre os potenciais efeitos negativos da busca pela equidade. Seu argumento sugere que, ao perseguir a igualdade de forma

exacerbada, a sociedade pode inadvertidamente gerar um estado de isolamento e desconexão entre os indivíduos, resultando em uma forma de alienação social. Essa perspectiva toquevilliana desafia diretamente a visão de uma educação emancipadora, como proposta por Freire, que pressupõe a formação de uma coletividade participativa e engajada.

Por outro lado, Isaiah Berlin, ao destacar as múltiplas dimensões da liberdade, introduz uma complexidade adicional ao debate. Sua distinção entre liberdade positiva e negativa aponta para a variedade de facetas que a autonomia individual pode assumir. Enquanto a liberdade negativa refere-se à ausência de coerção externa, a liberdade positiva está intrinsecamente ligada à capacidade de autodeterminação e à autorrealização. Essa abordagem berliniana desafia a simplicidade conceitual e instiga a pensar na liberdade como um fenômeno multifacetado, indo além da mera ausência de obstáculos externos. Escreveu o autor:

O sentido positivo da palavra liberdade provém do desejo que o indivíduo nutre de ser seu próprio senhor. Desejo que minha vida e minhas decisões dependam de mim mesmo, e não de forças externas de qualquer tipo. Desejo ser o instrumento de meus próprios atos de vontade, e não dos outros homens. Desejo ser um sujeito, não um objeto. Ser [...] um agente – decidido, e não deixando que outros decidam -, guiado por mim mesmo e não influenciado pela natureza externa ou por outros homens. [...] Acima de tudo, desejo ser consciente de mim mesmo como alguém que age, tem vontade e pensa, responsável por minhas escolhas e capaz de explicá-las a partir de minhas ideias e meus propósitos. (BERLIN, 1981, p. 236-237).

Essas nuances conceituais representam desafios significativos para a educação emancipadora de Freire. A interseção entre igualdade, liberdade e participação democrática torna-se um terreno complexo, exigindo uma resposta matizada e adaptativa. Enquanto a perspectiva de Tocqueville destaca os perigos da busca desmedida pela igualdade, a abordagem de Berlin enfatiza que a liberdade não pode ser reduzida a uma única dimensão. A resposta da educação emancipadora de Freire, portanto, precisa considerar essas divergências, procurando conciliar a promoção da igualdade com a preservação das múltiplas formas de liberdade e engajamento cívico.

Nesse contexto, a presente análise busca não apenas identificar essas divergências, mas também estimular reflexões sobre como a educação emancipadora de Freire pode enfrentar os desafios conceituais apresentados por Tocqueville e Berlin. Essa complexidade teórica não apenas enriquece o diálogo entre os pensadores, mas também aponta para a necessidade de abordagens educacionais flexíveis e sensíveis às nuances das dinâmicas sociais, promovendo assim uma participação democrática genuína e sustentável.

Diante deste complexo diálogo teórico, as ideias de Tocqueville, Berlin e

Freire convergem e divergem, formando um intrincado mosaico de concepções que desafia as compreensões convencionais acerca da educação e da democracia. Este estágio da análise visa aprofundar a compreensão da proposta de Paulo Freire, notadamente delineada em “Pedagogia do Oprimido” (1974), e como ela se insere nesses diálogos, proporcionando uma síntese original e pertinente para o fortalecimento da democracia no contexto educacional brasileiro.

A obra “Pedagogia do Oprimido” (1974) de Paulo Freire fundamenta-se em princípios que buscam transcender as divergências e convergências identificadas nos diálogos anteriores. Freire, ao priorizar a conscientização e a participação ativa dos educandos no processo educacional, propõe uma abordagem que se alinha, de certa forma, com as preocupações toquevillianas sobre a importância da participação cívica. Por outro lado, sua ênfase na autonomia e autodeterminação, consonante com as reflexões de Berlin, sugere uma visão mais ampla da liberdade individual.

A análise mais profunda da “Pedagogia do Oprimido” (1974) permite explorar como Freire incorpora e responde às preocupações levantadas por Tocqueville e Berlin. A proposta de Freire não se limita a uma mera superação das barreiras sociais, mas busca também capacitar os indivíduos para que exerçam um papel ativo na construção de uma democracia mais robusta e participativa. Nesse sentido, a abordagem freireana pode ser vista como uma tentativa de conciliar as visões de Tocqueville e Berlin, unindo a necessidade de participação coletiva com a promoção da autonomia individual.

Essa síntese proposta por Paulo Freire representa um contributo original e relevante para o contexto educacional brasileiro. Ao considerar as nuances dos diálogos com Tocqueville e Berlin, a proposta freireana oferece uma visão que transcende as dicotomias conceituais, abraçando uma abordagem mais holística e integrada da educação. A próxima etapa desta análise buscará desdobrar essas nuances, explorando como a aplicação prática desses princípios pode catalisar o fortalecimento democrático no cenário educacional brasileiro contemporâneo.

DESDOBRAMENTOS FREIREANOS: FORTALECIMENTO DEMOCRÁTICO NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO CONTEMPORÂNEO

A análise aprofundada das nuances da proposta de Paulo Freire, conforme delineada em “Pedagogia do Oprimido” (1974), adentra o domínio prático com o propósito de compreender como a implementação desses princípios pode verdadeiramente catalisar o fortalecimento democrático no cenário educacional contemporâneo do Brasil.

A visão freireana, centralizada na conscientização e na participação ativa

dos educandos, estabelece um arcabouço conceitual que transcende a mera transmissão de conhecimento. A aplicação prática desses princípios implica na instauração de ambientes educacionais que fomentem o diálogo crítico, a reflexão coletiva e a valorização das experiências dos estudantes. Nesse contexto, a proposta freireana não se restringe à simples instrução técnica; ela aspira à formação de indivíduos dotados de pensamento crítico e engajamento cívico, capacitando-os a contribuir ativamente para a sociedade.

A criação desses ambientes propícios à visão freireana demanda uma abordagem pedagógica sensível às necessidades e realidades específicas dos estudantes. Implica, igualmente, na promoção da diversidade de perspectivas e na incorporação das vivências dos educandos no processo educacional. Essa abordagem holística visa não apenas a transferência de conhecimento, mas a formação integral de indivíduos conscientes de seu papel na construção de uma sociedade mais justa e participativa.

A implementação prática dos princípios de Paulo Freire no contexto educacional brasileiro contemporâneo demanda, conseqüentemente, uma revisão substancial das práticas pedagógicas vigentes. Esse processo intrincado envolve, dentre outros desafios, a necessidade de capacitação contínua dos educadores, visando à adoção de abordagens mais participativas e inclusivas. Além disso, requer a adaptação dos currículos, a fim de refletirem a riqueza da diversidade cultural e social que caracteriza o país.

A consideração atenta à diversidade cultural no desenvolvimento de práticas pedagógicas alinhadas à visão freireana não apenas promove a inclusão, mas também reconhece e valoriza as diferentes trajetórias e heranças culturais dos estudantes. A contextualização do ensino dentro das realidades locais, tal como preconizado por Freire, emerge como uma estratégia eficaz para tornar a educação mais significativa e relevante para os educandos.

Contudo, a implementação dessas mudanças não está isenta de desafios, exigindo não apenas a conscientização e capacitação dos educadores, mas também a revisão de políticas educacionais e a promoção de investimentos significativos. Nesse contexto, a análise crítica desses obstáculos se torna essencial para o desenho de estratégias eficazes que permitam a concretização plena da proposta freireana no cenário educacional brasileiro contemporâneo. A ênfase substancial de Paulo Freire na autonomia e na capacidade de autodeterminação dos educandos abre caminho para implicações profundas no que tange à formação de cidadãos ativos na esfera pública. O entendimento da educação como um processo emancipador transcende a mera transmissão de conhecimento, indo ao encontro da estimulação da consciência crítica e do desenvolvimento da habilidade de tomar decisões informadas. Dessa forma, a

aplicação prática dos princípios freireanos se configura como uma contribuição significativa para a construção de uma base sólida de cidadãos participativos, fator essencial para o fortalecimento democrático.

A autonomia, como preconizada por Freire, não se restringe à esfera educacional, estendendo-se para a esfera pública. A capacidade de pensar criticamente e tomar decisões fundamentadas é fundamental para uma participação efetiva na sociedade democrática. A proposta de Freire implica não apenas na transferência de conhecimento, mas na capacitação dos educandos para compreenderem ativamente o mundo ao seu redor, questionarem preconceitos, e se envolverem de maneira construtiva na busca por soluções para desafios sociais.

No âmbito prático, isso implica em estratégias pedagógicas que incentivem a análise crítica, o debate construtivo e a participação ativa dos estudantes em questões relevantes para a sociedade. Os educadores, ao adotarem abordagens que valorizam a autonomia do aluno, proporcionam um ambiente propício para o florescimento dessa consciência crítica e participação cívica.

Destarte, a abordagem freiriana vai além da simples instrução acadêmica, buscando instigar a reflexão crítica e ação transformadora. Os estudantes, nesse contexto, não são apenas receptores passivos de informações, mas se tornam participantes ativos na construção do conhecimento e na análise das estruturas sociais que os circundam. Nessa perspectiva, a conscientização não apenas capacita os indivíduos a entenderem seu contexto, mas também os incentiva a questionar e desafiar as normas estabelecidas, criando assim uma base sólida para o engajamento democrático. Escreveu Freire:

[...] a educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem [e da mulher] abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens [e mulheres]. A reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem [e mulher] abstração nem sobre este mundo sem homem [ou mulher], mas sobre os homens [e as mulheres] em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa. (FREIRE, 2004, p. 45)

A promoção da capacidade de autodeterminação também está intrinsecamente ligada à formação ética e moral dos educandos. A compreensão dos valores democráticos, da igualdade e do respeito à diversidade torna-se parte integrante da formação cidadã proposta por Freire. Ao internalizar esses princípios, os cidadãos emancipados estão mais propensos a contribuir ativamente para a construção e sustentação de uma sociedade fundamentada em princípios democráticos.

Assim, a aplicação prática dos princípios de emancipação de Freire não

apenas enriquece a experiência educacional, mas também desempenha um papel crucial na formação de indivíduos capacitados para a participação efetiva na esfera pública. Esta ênfase na autonomia e na capacidade de autodeterminação, quando incorporada de maneira abrangente nas práticas educacionais, emerge como um alicerce robusto para o fortalecimento democrático duradouro.

Contudo, desdobrar as nuances da proposta de Paulo Freire revela a iminência de desafios práticos que exigem abordagens meticulosas. Entre esses desafios, destaca-se a necessidade premente de capacitação dos professores, a adaptação dos currículos e a superação de resistências institucionais. A análise crítica dessas questões se configura como um ponto crucial para a implementação efetiva da pedagogia freireana no contexto brasileiro.

A capacitação dos professores emerge como um elemento-chave, demandando a promoção de programas abrangentes de formação que não apenas introduzam os princípios freireanos, mas também habilitem os educadores a integrá-los de maneira eficaz em suas práticas pedagógicas. Essa capacitação deve transcender a dimensão teórica, incorporando estratégias concretas para a promoção da participação ativa dos estudantes, a facilitação do diálogo crítico e a adaptação flexível às diversas realidades presentes nas salas de aula brasileiras.

A adaptação de currículos representa outro desafio significativo. Exige uma revisão cuidadosa e sensível, alinhada aos princípios de diversidade cultural e social preconizados por Freire. A incorporação de temas relevantes para a realidade dos estudantes, a valorização das experiências culturais locais e a promoção de uma educação contextualizada são elementos essenciais nesse processo. A revisão curricular, portanto, precisa ser conduzida com o intuito de não apenas refletir a visão emancipadora de Freire, mas também de tornar a educação mais significativa e pertinente para os educandos.

Adicionalmente, a superação de resistências institucionais figura como um obstáculo substancial. Essas resistências podem se manifestar em estruturas educacionais arraigadas, políticas institucionais inflexíveis e uma cultura organizacional que pode resistir à mudança. A análise desses obstáculos é crucial para identificar estratégias de implementação que possam ser efetivas e sustentáveis a longo prazo. A mudança institucional requer um diálogo aberto, colaboração entre os diversos atores educacionais e um compromisso coletivo em prol da transformação.

Dessa forma, a análise crítica desses desafios práticos não apenas reconhece as barreiras à implementação da pedagogia freireana, mas busca elucidar caminhos viáveis para superá-las. A compreensão aprofundada desses desafios é essencial para garantir que a proposta freireana não seja apenas uma ideia teórica, mas uma realidade transformadora no cenário educacional brasileiro.

Portanto, esta etapa crucial da análise não se limita à exploração das

teorias de Paulo Freire, mas se propõe a compreender profundamente como esses princípios fundamentais podem ser traduzidos em práticas educacionais concretas. O objetivo subjacente é ir além da abstração teórica e delinear estratégias que, ao serem incorporadas no cenário educacional brasileiro contemporâneo, possam verdadeiramente catalisar o fortalecimento democrático, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e participativa.

No âmago dessa busca por tradução prática está o reconhecimento de que a pedagogia freireana não deve permanecer confinada aos manuais teóricos, mas precisa ser efetivamente vivenciada nas salas de aula, nas políticas educacionais e nas estruturas institucionais. Isso requer um compromisso coletivo de educadores, gestores, formuladores de políticas e demais agentes educacionais em abraçar uma transformação substancial e progressiva.

Ao delinear estratégias específicas, é crucial considerar não apenas a capacitação dos professores e a adaptação curricular, mas também a criação de ambientes educacionais que estimulem a participação ativa dos estudantes, o diálogo crítico e a valorização das suas experiências. A inclusão de práticas pedagógicas alinhadas à visão freireana deve ser encarada como um investimento no desenvolvimento integral dos educandos, capacitando-os não apenas com conhecimentos acadêmicos, mas também com as habilidades e a consciência necessárias para uma participação construtiva na sociedade.

Em vista disso, a tradução prática da pedagogia freireana não apenas configura-se como um desafio, mas, acima de tudo, como uma oportunidade de redefinir o paradigma educacional brasileiro. Ao fazê-lo, busca-se efetivamente não apenas fortalecer a democracia, mas construir alicerces sólidos para uma sociedade mais justa e participativa, onde cada indivíduo seja empoderado para contribuir ativamente para o bem comum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da análise sobre a proposta freireana e seu potencial para catalisar o fortalecimento democrático no contexto educacional brasileiro, emerge uma compreensão aprofundada das nuances e desafios inerentes a essa abordagem. Ao integrar as perspectivas de Paulo Freire, Alexis de Tocqueville e Isaiah Berlin, a análise buscou elucidar não apenas a singularidade da pedagogia freireana, mas também as interseções e divergências entre esses pensadores.

A exploração das teorias de Paulo Freire, notadamente em “Pedagogia do Oprimido” (1974), e a sua tradução em estratégias concretas proporcionaram uma visão complexa e abrangente. Ficou claro que a implementação prática da pedagogia freireana demanda uma reconfiguração fundamental do paradigma educacional, envolvendo a capacitação dos professores, a adaptação curricular e

a superação de resistências institucionais.

A análise crítica dos desafios práticos revelou a complexidade desse processo, indicando que a implementação efetiva demanda não apenas boa vontade, mas uma transformação estrutural e cultural substancial. A ênfase na conscientização, participação ativa e autonomia proposta por Freire apresentase como uma via promissora para a formação de cidadãos engajados, essenciais para o fortalecimento democrático. Contudo, a integração desses princípios com as abordagens de Tocqueville e Berlin instiga a compreensão de suas interseções e divergências, oferecendo um panorama mais abrangente sobre a relação entre educação emancipadora e fortalecimento democrático.

No cenário educacional brasileiro contemporâneo, marcado por desigualdades estruturais e desafios multifacetados, a abordagem de Freire ressoa como uma resposta potente. A incorporação de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade cultural e social do país não é apenas uma necessidade, mas uma imperativa para criar um ambiente inclusivo e promover a equidade educacional. A visão de Freire, ao destacar a importância da cultura como ponto de partida para a aprendizagem, oferece uma perspectiva que pode contribuir significativamente para superar as disparidades educacionais presentes.

No entanto, a busca pela implementação efetiva enfrenta obstáculos substanciais. A capacitação dos professores, a adaptação curricular e a superação de resistências institucionais exigem não apenas esforços pontuais, mas uma abordagem holística e colaborativa que leve em consideração as contribuições de Tocqueville e Berlin para uma compreensão mais completa do panorama educacional e democrático.

Diante dessas reflexões, a análise propõe que soluções reais demandam não apenas intervenções pontuais, mas uma visão estratégica e integrada que leve em conta as contribuições desses diversos pensadores. Isso inclui programas de capacitação continuada para os educadores, revisão curricular sensível à diversidade, e a promoção de uma cultura organizacional que favoreça a inovação e a adaptação constante. Além disso, políticas públicas devem ser formuladas de maneira a criar um ambiente propício para a implementação da pedagogia freireana, considerando as especificidades regionais e a diversidade cultural do Brasil.

Assim, as considerações finais apontam não apenas para a promessa da pedagogia freireana como catalisadora do fortalecimento democrático, mas também para a necessidade urgente de enfrentar os desafios de maneira sistemática e colaborativa, considerando as nuances e diálogos presentes nas obras de Tocqueville e Berlin. Somente através de uma abordagem integral, fundamentada na compreensão profunda das questões apresentadas, será possível transformar

a visão de Paulo Freire em uma realidade efetiva, construindo um cenário educacional que verdadeiramente fortaleça os pilares da democracia brasileira.

REFERÊNCIAS

BERLIN, I. **Quatro ensaios sobre a liberdade**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

TOCQUEVILLE, A. **A democracia na América** (fragmentos de 1835). Clube do Livro on line, sem data de inclusão. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/bibli_boletim/bibli_bol_2006/Rev-Dir-Hum-Fund_v.16_n.02.02.pdf Acesso em 20 nov. 2022.

RELAÇÕES ENTRE TRABALHO, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS: REFLEXÕES SOBRE O FAZER DOCENTE NA PRÁTICA EDUCACIONAL TECNOLÓGICA

Deborah Moreira Lordelo¹

Paulo Junio Miranda Brahan²

INTRODUÇÃO

O trabalho é uma categoria fundante que marca a passagem do ser biológico para o ser social. No capitalismo, o trabalho ganha uma centralidade com o aumento da produtividade do trabalho social, ou seja, o trabalho objetivado se alarga sobre o trabalho vivo, o que implica em uma unidimensionalização dos indivíduos, reduzindo-os a sua condição de trabalhadores (ESCURRA, 2016).

Essas ideologias capitalistas presentes no trabalho se refletem, também, na educação, uma vez que esta é produzida e institucionalizada nas sociedades em função do mercado, em uma reprodução contínua da lógica do capital. Trabalho e educação estiveram e estão, portanto, intimamente relacionados, desde sua gênese até a contemporaneidade, de maneiras diferentes ao longo da história (SAVIANI, 2007).

Análogo a isso, observa-se que as tecnologias - criações humanas que envolvem técnicas, métodos, processos, instrumentos e meios para a resolução de problemas - se interpenetram no trabalho, assim como na educação, na medida em que as sociedades utilizam das mesmas para modificarem os processos produtivos e transformarem a realidade em função do pressuposto evolutivo e de desenvolvimento econômico, social e cultural (ALENCAR, 2005; PREVITALI; FAGIANI, 2015).

Torna-se cabível, portanto, refletir sobre o trabalho, a educação e a forma como estes se relacionam, traçando um paralelo com as tecnologias, suas origens e ecos na sociedade, no trabalho, na educação e na relação que estes últimos estabelecem. Pretendemos refletir e problematizar, ainda, o papel docente frente

1 Mestranda em educação pela Universidade Federal de Viçosa; educadora infantil no Laboratório de Desenvolvimento Infantil - LDI/UFV; membro do grupo de pesquisa TECIDO. Email:deborah.lordelo@ufv.br.

2 Mestrando em educação pela Universidade Federal de Viçosa; bolsista FAPEMIG; membro do grupo de pesquisa TECIDO. Email: paulo.brahan@ufv.br.

às novas tecnologias - em especial as de informação e comunicação - para a construção de uma educação tecnológica, democrática, crítica e transformadora.

A FUNÇÃO SOCIAL DO TRABALHO, SEU PAPEL DESENVOLVIMENTISTA E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO

Se a práxis educativa tem caráter revolucionário intrinsecamente, assim também o é no que tange as relações de trabalho. Mas, no prisma da chamada indústria 4.0, perde-se o sentido de trabalho como questão chave nas relações sociais. Previtali e Fagiani (2022) analisam a crise no modelo do taylorismo-fordismo na década de 1970 como um passo célere para desregulamentação do trabalho. Na perspectiva de “especialização”, trabalhadores perdem seus ofícios e veem suas funções laborais esvaziadas de sentido (PREVITALI; FAGIANI, 2022).

Gyorgy Lukács teorizou as relações humanas para com o trabalho como questão chave. O trabalho é a atividade humana central na chamada reprodução social (LUKÁCS, 1981). Se, outrora, afirmava Durkheim que toda ação social nos é externa e existe mesmo se a desconhecemos, Lukács trará à tona um diálogo possível entre a alienação e a falta de consciência de classe. Nesse sentido, em “O trabalho como categoria fundante do ser social e a crítica à sua centralidade sob o capital”, Maria Fernanda Ecurra (2016) irá discorrer sobre as mazelas da classe trabalhadora sob os tentáculos que a cerceia.

Sidney Chalhoub, historiador social, escrevera em “Trabalho, Lar e Botequim” sobre a vida cotidiana dos trabalhadores do Rio de Janeiro na virada do século XIX para o XX. Trazemos-vos, aqui, sua obra pois consideramos vital para entendermos a construção de identidades e culturas ao redor de uma rotina de trabalho. Quando a “vadiagem” era suposto virar caso de polícia, a relação para com o trabalho é central no ordenamento da então recém república brasileira (CHALHOUB, 2001). Ecurra (2016) tratará também do trabalho enquanto formador de identidade; para além disso, discutirá o trabalho enquanto o cerne do desenvolvimento humano.

Segundo Saviani (2007), tanto o trabalho quanto a educação são atividades especificamente humanas e, nas origens da humanidade, os dois eram indissociáveis: a educação se dava de forma prática na medida em que os conhecimentos necessários para viver eram construídos no próprio processo de trabalho das comunidades. Com o desenvolvimento da divisão do trabalho e da produção, essa relação sofreu uma cisão que foi ampliada pelo surgimento das sociedades de classes. Cria-se, portanto, duas formas de educação: a intelectual, voltada para os proprietários, e a ligada ao processo de trabalho para a classe não proprietária. Com o tempo, a educação foi sendo institucionalizada, distanciada da produção e intensificada na divisão entre trabalho manual e intelectual.

Saviani (2007) defende a necessidade de se compreender essa separação histórica para problematizá-la e buscar o restabelecimento dos vínculos entre trabalho e educação. Nos parece um caminho plausível tratar das mazelas do processo educativo, uma vez que esta é nossa área de atuação. Em tempo, o esvaziamento da educação se dá uma vez que sua prática está não está verdadeiramente associada ao mundo do trabalho. Todo o conhecimento deve, necessariamente, servir àqueles que dominam o cenário de produção capitalista. Do contrário, este conhecimento não terá utilidade:

A produção centrada na cidade e na indústria implica que o conhecimento, a ciência que é uma potência espiritual, se converta, através da indústria, em potência material (...) A escola está ligada a este processo, como agência educativa ligada às necessidades do progresso (SAVIANI, 1994, p.155).

Entender a relação entre o mercado de trabalho e a escola exige compreender também a relação entre tecnologia e processo produtivo. Segundo a perspectiva neo-schumpeteriana, a difusão de uma nova tecnologia pode modificar os setores econômicos, sendo capaz de criar novos paradigmas técnico-econômicos e gerar novos ciclos de desenvolvimento, o que impacta diretamente também a educação (PREVITALI; FAGIANI, 2022). Nesse sentido, é cabível pensar a relação entre tecnologia e desenvolvimento desigual e seus consequentes efeitos na escola, explicitados no capítulo seguinte.

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DESIGUAL: INTERFACES PRELIMINARES COM A TECNOLOGIA

Paolo Nosella (2005) dividirá a educação brasileira em três momentos marcantes: a escola brasileira republicana (1989-1930); escola brasileira populista e corporativista (1930-1990); escola do fim do século (1990-2000). Desde a pretendida universalização do ensino primário, passando pela coesão do ensino com o mundo do trabalho e findando com a preocupação com a qualidade do ensino, Nosella nos apresenta uma proposição realista sobre a dicotomia existente no ensino dito “escolar”, com pretensões intelectuais e acadêmicas e o ensino “laboral”, que se pretende para as massas que comporão a classe trabalhadora do país (NOSELLA, 2005).

Tendo isso em mente, podemos pensar na escola brasileira como um perfeito exemplo de desenvolvimento desigual e combinado, da qual se referia Trotsky. Álvaro Vieira Pinto já se debruçava sobre a questão do desenvolvimento não coetâneo desde a década de 1960. Em *Consciência e realidade nacional* (1960), *Ciência e existência* (1979) e seu último trabalho, *O conceito de tecnologia* (2005), Vieira Pinto nos mostra como chegam a ser ingênuas nossas preocupações acerca do desenvolvimento tecnológicos e seus devires.

Entende-se que, ainda que esse desenvolvimento seja de fato real e se dê de forma cada vez mais veloz, a real questão está ofuscada: como adequar esse processo de desenvolvimento à juventude, à toda classe trabalhadora, aos marginalizados e aos oprimidos? De outro modo, aqueles “deixados para trás”, que perderam o bonde da história e dos avanços tecnológicos digitais são considerados “arcaicos”.

Esse arcaísmo resultava do manuseio de técnicas pouco elaboradas, ou seja, de uma realidade subdesenvolvida que negava à juventude a apropriação de tecnologias mais sofisticadas. Em tempo, Vieira Pinto compartilhava o pensamento esperançoso de Paulo Freire no que se refere ao plano de desenvolvimento nacional. Enquanto docente, acreditava na educação e na redução das desigualdades como um desentrelaçamento social e tecnológico, como elucidava Freitas:

Só há saber novo com avanço técnico. Se uma parte da humanidade já demonstrava usufruir benefícios da apropriação social da tecnologia, restava ao intelectual engajado explicar as causas dos “entres históricos” ao desenvolvimento nacional em países como o Brasil, rico e pobre ao mesmo tempo. (...) quanto mais se desenvolve a tecnologia tanto mais regride a tecnocracia. Por isso, recusou-se a ver na disseminação do uso da máquina e do computador um elemento comprovador da “qualidade” presente na opção vulgarmente defendida pelas elites de então: entrar na era tecnológica para superar a desigualdade. (FREITAS, 2006, p.85)

Toda essa discussão é estabelecida porque se espera da escola uma preparação para o mundo. E para se adequar ao mundo cada vez mais digital e tecnológico a escola busca se adequar a essa nova realidade. A cultura digital e como deve ser inserida no cotidiano escolar estão presentes na BNCC, enfatizando o seu papel preponderante. De forma direta, as tecnologias são citadas em duas competências gerais: a competência 4, que se refere a: “utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital” e a competência 5, a que se refere a:

compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p.9).

Desse modo, é possível ponderar sobre o uso das tecnologias digitais aliadas a um processo de aprendizagem significativa (NERLING; DARROS, 2021). Essa aprendizagem está ligada ao preceito de que o aluno tem consigo um aprendizado anterior, um passado ao qual atrelar novos conhecimentos.

Como Secretário de Educação da cidade de São Paulo, Paulo Freire incentivou a democratização do uso de computadores nas escolas públicas da cidade, como conta em seu livro “Pedagogia da Autonomia”:

Não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e dos adolescentes das classes sociais chamadas favorecidas. Não foi por outra razão que, enquanto secretário de educação da cidade de São Paulo, fiz chegar à rede das escolas municipais o computador. Ninguém melhor do que meus netos e minhas netas para me falar de sua curiosidade instigada pelos computadores com os quais convivem (FREIRE, 1996, p.45).

Do mesmo modo, Gadotti trás em “Perspectivas atuais da Educação” sua experiência do momento em que Freire visualiza o site Instituto Paulo Freire:

Em 1996, quando foi mostrada a Paulo Freire a página www.paulofreire.org, ele ficou maravilhado com as possibilidades da Internet. O site foi construído para o IPF (Instituto Paulo Freire) pelo seu neto Alexandre Dowbor, filho de Fátima Freire. Maravilhado e preocupado ao ver o Alex navegar com tanta facilidade pela rede, observou logo que as enormes vantagens oferecidas pela Internet estavam restritas a poucos e que as novas tecnologias acabavam criando um fosso ainda maior entre os mais ricos e os mais pobres. E concluiu: “é preciso pensar como elas podem chegar aos excluídos”. Dizia que esse deveria ser o compromisso do instituto (GADOTTI, 2000, p.263).

Se seguirmos o pensamento freiriano de que a educação transforma as pessoas e as pessoas transformam o mundo, tenderemos a crer que a democratização do acesso à tecnologia é uma maneira de sobrepôr as desigualdades inerentes em nosso país. Torna-se cabível refletir e aprofundar o entendimento sobre as tecnologias para, posteriormente, problematizá-las e refletir seus usos na educação.

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE AS TECNOLOGIAS

A tecnologia é compreendida como todo e qualquer método, técnica ou artefato criado para tornar o trabalho humano mais facilitado e satisfatório. Sendo assim, ela não é nova e, aliás, é tão antiga quanto o próprio ser humano. Para os Gregos, na antiguidade, a natureza (*Physis*) seria um ser que se cria a si mesmo, mas existiriam outras coisas, para além da *Physis*, que dependeriam de algo para existir (CHAVES, 1999; FEENBERG, 2010).

A *Poiesis* apresenta-se como a atividade da qual os seres humanos se ocupam quando produzem algo no fazer prático: artefatos como o artesanato, a arte e os produtos da convenção social. Nesse sentido, a *Techne* se associa a uma forma de *Poiesis*, sendo técnicas, conhecimentos ou disciplinas que incluem, em

si, uma finalidade, um significado e uma maneira específicos, para os quais a produção se orienta. Nessa perspectiva, as *Technai* carregam saberes e propósitos supostamente objetivos (FEENBERG, 2010).

Na contemporaneidade, porém, a tecnologia não apresenta objetivos essenciais contidos na natureza do universo como entende a *Techne*, mas realiza objetivos instrumentais. Nessa nova perspectiva, a natureza é tratada como matéria-prima a ser transformada em prol da exploração, evolução, eficiência, progresso e modernização contínuos (FEENBERG, 2010).

Não obstante, os fins da tecnologia foram se tornando difusos na medida em que se estranha a falta de sentido da modernidade: não sabemos com nitidez aonde estamos indo, o por quê estamos indo e para quais fins a modernização das sociedades se presta. Surgem, portanto, diferentes debates acerca da tecnologia numa tentativa filosófica de compreendê-la no contexto moderno, de acordo com Feenberg (2010):

1- O *Instrumentalismo*, que compreende a tecnologia como ferramenta neutra para os humanos satisfazerem suas necessidades numa fé liberal no progresso;

2- O *Determinismo*, que entende que a tecnologia não é guiada pelo ser humano mas sim o controla a partir das exigências de progresso e eficiência sociais;

3- O *Substantivismo*, que não entende a neutralidade da tecnologia como as concepções anteriores, mas atribui a ela dois tipos de valores: a eficiência e o poder (ou controle), em uma perspectiva pessimista da tecnologia;

4- A *Teoria Crítica*, que vê uma promessa de maior liberdade pela tecnologia através de uma intervenção mais democrática na mesma, dado que haja efetiva participação popular no uso e produção delas.

Ora, para que sobrevenha uma democracia tecnológica é preciso considerar a viabilidade desse ideal nas diferentes esferas da sociedade. Sendo assim, pensar e idealizar uma democracia tecnológica se faz necessário e, para tanto, compreendemos a educação como ponto de partida.

TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

As tecnologias que amplificam as capacidades sensoriais do ser humano, as que aumentam a possibilidade de comunicação com outros indivíduos e as que ampliam as capacidades mentais humanas, são entendidas como extremamente relevantes para a educação (CHAVES, 1999). Paulo Freire compreendia a tecnologia como uma grande expressão natural de desenvolvimento humano da criatividade e do processo criador engajado pelo ser na construção de instrumentos de transformação do mundo e de afirmação de uma sociedade (ALENCAR, 2005).

A fala, a escrita, o giz e o quadro, a internet, o celular e o computador são amostras de tecnologias que permeiam os ambientes educacionais. Desconsidera-se, porém, que a fala e a escrita, por exemplo, são tecnologias empregadas na educação há muitos anos. Isso se dá pela familiaridade com as mesmas, o que as torna invisíveis. O foco passa a ser, portanto, em tecnologias mais modernas e distantes das práticas escolares - com finalidades entendidas como alheias à educação - que causam estranhamento aos educadores e que, com o tempo, podem se tornar tão ligadas e inevitáveis à escola quanto as outras já invisibilizadas (CHAVES, 1999).

A demanda de adaptar a escola às variadas tecnologias vigentes se dá, porém, a partir de uma visão mercadológica da mesma que homogeneiza culturas em prol de uma globalização restrita às habilidades e conhecimentos utilizáveis em setores corporativos (MOREIRA; KRAMER, 2007). Não fugindo dessa lógica, alguns esforços foram feitos no Brasil e no mundo para integrar tecnologias de informação e comunicação à educação.

No Brasil, em 1984, o Ministério da Educação - MEC implantou o projeto Educom em universidades públicas para a formação de professores, a produção de *software* educativo e o desenvolvimento de pesquisas sobre o uso de computadores no ensino. O projeto FORMAR foi também criado para ofertar cursos de especialização de professores, assim como os Centros de Informática Educativa para formação de professores e oferta de cursos com conteúdo de informática para educandos (ALMEIDA, 2008).

Em 1989 foi criado o Programa Nacional de Informática Educativa baseada em um processo pedagógico crítico inspirado nas ideias de Paulo Freire de educação transformadora. Em 1996, criou-se a Secretaria de Educação a Distância - para incentivar a implementação de tecnologias de informação e comunicação na educação e desenvolver a educação a distância - assim como o Programa TV Escola. Em 1997 foi criado o Programa Nacional de Informática na Educação e, em sequência, a Rádio Escola, DVD Escola e a Rede Internacional Virtual de Educação, todos com vistas a impulsionar práticas pedagógicas tecnológicas. Em 2003 criou-se o Programa de Inclusão Digital. Em 2005 foi criado o programa Mídias na Educação para a formação de professores. O Projeto Um Computador por Aluno foi criado em 2007 (ALMEIDA, 2008).

Essas políticas e programas e outros mais que foram e continuam sendo criados, não bastaram para universalizar o acesso às tecnologias, nem para tornar real uma educação verdadeiramente democrática. No contexto capitalista, a educação assume a concepção de trabalho como uma via para a atribuição unidimensional e imediata das novas tecnologias (SAVIANI, 2007).

Atribuir às tecnologias um poder milagroso de modificação da educação é um pensamento irreal e utópico, o que não significa desconsiderar a necessidade

de se pensar em uma educação mais tecnológica - e também democrática. Acrescenta-se a isso a realização de que as próprias tecnologias - da forma como são utilizadas e desenvolvidas - acabam por aprofundar desigualdades, achatam oportunidades e ampliar exclusões, em diversos aspectos, inclusive educacionais. Resta então o questionamento: como viabilizar uma prática educativa tecnológica e democrática?

O TRABALHO DOCENTE ALIADO À TECNOLOGIA

Paulo Freire via na tecnologia a possibilidade de criar o novo a partir do velho, não em uma superposição, mas em um processo espiral de desenvolvimento, em que se parte de um patamar anterior sobre o qual se ancora um novo patamar e assim sucessivamente, no caminho educacional. Para o educador, a tecnologia carrega em si, como prática humana, o componente da politicidade permeada pela ideologia. Não existe, portanto, neutralidade, mas sim intencionalidade, que parte de uma visão de mundo, de sociedade, de produção e de homem. O problema se torna, destarte, político, antes de ser tecnológico (ALENCAR, 2005).

Outro ponto importante destacado por Freire é o de desverticalizar o uso das tecnologias na educação. Para tanto, sugere-se a contextualização das tecnologias como forma de tirar o véu de suas ideologias e interesses implícitos, identificando-as no contexto local para incorporá-las da melhor maneira naquele grupo e contexto, compreendendo os encadeamentos de seu uso tais como seus benefícios e limitações (ALENCAR, 2005).

Sendo assim, desvendamos alguns desafios e riscos do trabalho com algumas tecnologias modernas, a saber: se tornar refém da multiplicidade avassaladora de informações passageiras e fragmentadas; a possibilidade da produção de dominação cultural, de relações de poder e de empobrecimento do pensamento crítico; a acentuação da exclusão e priorização de habilidades técnicas em detrimento das habilidades críticas no uso e produção das tecnologias; o agravamento da cultura massificada do consumismo fomentado pelo mercado; criar a ideia de que a ciência ou o conhecimento é inatingível e imutável (ALENCAR, 2005; MOREIRA; KRAMER, 2007; HABOWSKI; CONTE; TREVISAN, 2019).

Não reduzindo o uso dessas tecnologias aos seus perigos, destacamos também algumas de suas potencialidades: a adequação à realidade contemporânea dos educandos; instigar a aprendizagem através da curiosidade e motivação; permitir o apoderamento das tecnologias como instrumentos de luta em prol da democracia; proporcionar uma formação enriquecedora para educandos que sejam não apenas consumidores de tecnologia, mas produtores dela; promover uma aprendizagem prática que considera o estudante enquanto

protagonista do processo de construção do conhecimento (ALENCAR, 2005; RAABE; GOMES, 2018).

Tudo isso passa pela necessidade de se refletir sobre a formação inicial e continuada adequada dos profissionais da educação que, em sua maioria, não estão tão prontos para as tecnologias quanto seus educandos e que precisam abraçar e revelar suas dificuldades e inseguranças para se permitirem experimentar e modificar suas práticas (SAVIANI, 2007; MORAN, 2015).

CONCLUSÕES

Diante das demandas do mercado de constante qualificação e atualização dos conhecimentos que são difundidos na educação, as novas tecnologias surgem como necessidade e desafio para o contexto educacional se manter a par das exigências do capital. Sendo assim, neste artigo buscamos, de forma ainda incipiente, problematizar e refletir sobre a maneira como as tecnologias são compreendidas, utilizadas e produzidas na educação - entendida como instituição reprodutora das lógicas do mercado e produtora de sujeitos supostamente preparados para este mercado.

Procuramos compreender a inevitabilidade da presença da tecnologia na educação em suas potencialidades, não ignorando, porém, seus riscos e implicações ideológicas. Propomos, dessa maneira, a reflexão crítica e ativa dos processos educacionais que envolvam as tecnologias de maneira a desenvolver um processo educativo que utilize delas de formas cada vez mais democráticas, construtivas, contextualizadas e problematizadoras. Entendemos, contudo, sem idealismos inalcançáveis, as limitações das tecnologias para a modificação da educação, que precisa ser constantemente repensada em seus objetivos e métodos para ser, de fato, libertadora e transformadora.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Anderson Fernandes de. O pensamento de Paulo Freire sobre a tecnologia: traçando novas perspectivas. 2005.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Tecnologias na Educação: dos caminhos trilhados aos atuais desafios. **BOLEMA-Boletim de Educação Matemática**, v. 21, n. 29, p. 99-129, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- CHALHOUB, Sidney. **Trabalho, lar e botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da belle époque**. Editora da UNICAMP, 2001.
- CHAVES, Eduardo OC. **Tecnologia na educação**. Encyclopaedia of Philoso-

phy of Education, edited by Paulo Ghirardelli, Jr, and Michal A. Peteres. Published eletronicallly at, p. 14, 1999.

ESCURRA, María Fernanda. O trabalho como categoria fundante do ser social e a crítica à sua centralidade sob o capital. **Verinotio–Revista on-line de Filosofia e Ciências Humanas**, n. 22, p. 17-17, 2016.

FEENBERG, Andrew. O que é a filosofia da tecnologia. **Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia**, v. 3, p. 39-51, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Coleção Leitura – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Marcos Cezar de. Economia e educação: a contribuição de Álvaro Vieira Pinto para o estudo histórico da tecnologia. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, p. 80-95, 2006.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, p. 03-11, 2000.

HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine; TREVISAN, Amarildo Luiz. Por uma cultura reconstrutiva dos sentidos das tecnologias na educação. **Educação & Sociedade**, v. 40, p. e0218349, 2019.

KONDER, Leandro. O trabalho e a crise da modernidade. **O Social em questão**. Rio de Janeiro, 1997.

LÖWY, Michael. A teoria do desenvolvimento desigual e combinado. **Outubro**, v. 6, p. 73-80, 1998.

LUKÁCS, György. O trabalho. Tradução de Ivo Tonet. Mimeografado. Extraído de **Per L’Ontologia Dell’essere Socieale**. Roma: Riunit, 1981.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos Tadeu., BEHRENS, Maria Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 5. ed. Campinas, SP, Papirus, p. 11-65, 2002.

_____. A integração das tecnologias na educação. **Salto para o Futuro**, v. 204, p. 63-91, 2005.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; KRAMER, Sonia. Contemporaneidade, educação e tecnologia. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 1037-1057, 2007.

NERLING, Maria Andréia Maciel; DARROZ, Luiz Marcelo. Tecnologias e aprendizagem significativa. **Cenas Educacionais**, v. 4, p. e10956-e10956, 2021.

NOSELLA, Paolo. Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois. **Educação & Sociedade**, v. 26, p. 223-238, 2005.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílson César. Trabalho docente na educação básica no Brasil sob indústria 4.0. **Revista Katálysis**, v. 25, p. 156-165, 2022.

RAABE, André; GOMES, Eduardo Borges. **Maker: uma nova abordagem para tecnologia na educação. Revista Tecnologias na Educação**, v. 26, n. 26, p. 6-20, 2018.

SAVIANI, Dermeval et al. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes**, p. 151-168, 1994.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista brasileira de educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e existência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Consciência e realidade nacional**. Rio de Janeiro: ISEB, 1960. 2 v.

_____. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. 2 v.

EDUCAÇÃO DIGITAL: PRESSUPOSTOS PARA A ELABORAÇÃO DE E-ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO DIGITAL

Claudia Espindola¹

Luciene Goncalves Santos²

Wanclécia Miranda Moreira³

1. INTRODUÇÃO

A Educação Digital utiliza-se de estratégias que possibilitam alternativas adequadas para o processo de ensino e aprendizagem norteadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Nesse aspecto, é importante considerar o papel fundamental do professor na elaboração de e-atividades de qualidade, com orientações detalhadas de como estruturá-las, bem como avaliá-las.

-
- 1 Especialista em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Língua Espanhola pela Faculdade Venda Nova do Imigrante-FAVENI e Atendimento Educacional Especializado em Educação Inclusiva pela IPEMIG. É licenciada em Letras Português e Espanhol, pela Universidade Federal Fronteira Sul-UFFS, campus Cerro Largo-RS. Possui segunda licenciatura em Educação Especial, pela Faculdade Batista de Minas Gerais-IPEMIG. Cursando pós graduação em Educação Digital pela UNEB e Tutoria em Educação a Distância-IPEMIG. Atua como professora de português, literatura e espanhol no ensino fundamental II e Ensino Médio em uma escola pública no interior do estado do Rio Grande do Sul. Currículo Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6151252481437430>.
 - 2 Especialista em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Inglesa pela Faculdade Futura (Instituto de Ciências Educação e Tecnologia de Votuporanga) e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa pelo Instituto Souza. Licenciada em Letras, Literatura e Espanhol pela UNEB (Universidade Estadual da Bahia). Magistério do primeiro grau pelo CIEC (Centro Integrado de Educação de Conde). Atualmente é Mediadora do EMITec (Ensino Médio com Intermediação Tecnológica) e professora do fundamental II no IEP (Instituto Educacional Pitusca). É estudante de Pós Graduação em Educação Digital cursando pela UNEB (Universidade Estadual da Bahia). Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/9458457673410623>.
 - 3 Especialista em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade Internacional de Curitiba (FACINTER) e Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão (IBPEX). Possui Licenciatura em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Atualmente é professora do Centro Territorial de Educação Profissional do Sisal (CETEP-Sisal), na rede estadual de ensino, e na Escola Waldir Correia de Cerqueira, na rede municipal, com atuação no ensino de Língua Portuguesa. É estudante do Curso de Pós-Graduação em Educação Digital pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Currículo lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8038858284032427>.

Diante dessa situação, nossa inquietação se dá através da seguinte pergunta: Como elaborar e-atividades de aprendizagem em ambientes digitais levando em consideração o processo de ensino e aprendizagem de qualidade?

Com esse questionamento, a presente pesquisa objetiva entender o conceito de Educação Digital e conhecer os princípios básicos para o design de e-atividades no ambiente online em relação à organização, seleção de recursos, elaboração e avaliação de e-atividades de aprendizagem digital. A metodologia utilizada será baseada na pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa, a partir da discussão de conceitos, ideias, opiniões e impressões de autores de livros, e-books e artigos.

O texto está organizado em três seções: a primeira aborda sobre a Educação Digital, apresentando o processo de ensino e aprendizagem voltado para a rede; a segunda, discute sobre a elaboração de e-atividades de qualidade, através de critérios e elementos essenciais que devem ter nesse tipo de e-atividade; e, a última, aborda sobre o processo de avaliação das e-atividades, discutindo como o professor pode utilizar práticas de avaliação no e com o digital.

2. EDUCAÇÃO DIGITAL

Quando se fala em Educação Digital, muitas pessoas podem pensar que é uma aprendizagem por meio da tecnologia, como uso de celular, tablet e computador, mas a educação digital apresenta uma proposta mais profunda dos usos de Tecnologias Digitais (TD) no meio educacional.

Nós compreendemos por educação online, a modalidade educacional que se caracteriza por processos de ensino e de aprendizagem que acontecem totalmente em rede, por meio da comunicação multidirecional possibilitada pelo sinal digital e viabilizada por diferentes TD. Na Educação Online o foco está na interação, na autoria e co-construção do conhecimento, favorecendo a aprendizagem colaborativa. O foco não está nem no conteúdo, nem no sujeito, mas na relação dialógica que se estabelece entre todos os atores humanos (estudantes, professor, tutor) mediada pelas TD e viabilizadas tanto por meio da comunicação síncrona, quanto assíncrona é privilegiada. O modelo pedagógico, por estar perpassado pela lógica de rede, é predominantemente interacionista, possibilitando a conexão, a liberação do polo de emissão, e, conseqüentemente, instigando a reconfiguração de currículos, metodologias e práticas pedagógicas, provocando uma mudança de paradigma (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 17).

A educação digital modifica relações com o tempo, espaço e transforma modos educacionais de processo de ensino e aprendizagem, levando a acelerar e apontar caminhos novos e ainda desconhecidos para o desenvolvimento do conhecimento.

As tecnologias educacionais vêm interferindo diretamente sobre as relações de valores e atitudes, próprias do contexto social, cultural, histórico e educacional, ao mesmo tempo, porque possibilitam participação e interação, pois começa a surgir e criar novas formas e novos dispositivos capazes de moldar o fazer educacional. Nesse sentido, a escola precisa entender que essa mudança de paradigma está acontecendo para que possa propiciar práticas reflexivas nos ambientes de ensino e aprendizagem digitais.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os alunos devem “apropriar-se das linguagens das tecnologias digitais e tornar-se fluentes em sua utilização” (BRASIL, 2019, p. 467). Nesse sentido, é importante considerar que não basta somente usar ou apropriar-se das TDICs, mas ser fluente digital.

O Relatório Horizon Report de 2019 menciona que a

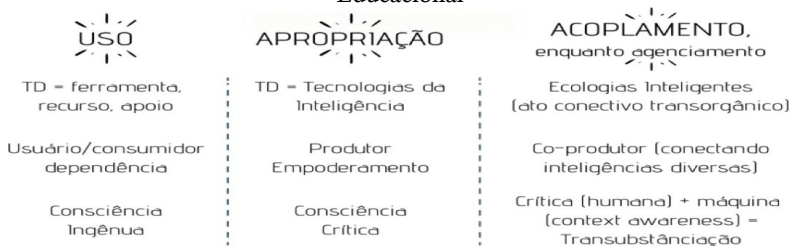
Fluência digital é a capacidade de alavancar tecnologias e plataformas digitais para se comunicar de forma crítica, projetar com criatividade, tomar decisões informadas e resolver problemas complexos enquanto se antecipa a novos. Apenas manter os letramentos básicos pelos quais alunos e instrutores acessam e avaliam as informações não é mais suficiente para atender às necessidades complexas de uma sociedade mediada digitalmente (EDUCAUSE, 2019, p. 14, tradução nossa).

Corroborando com a mesma ideia, os autores SCHLEMMER, DI FELICE e SERRA mencionam que

A inovação que precisamos na educação, vai além do uso e da apropriação de TD, ela é resultado de um processo de acoplamento, de coengendramento entre o humano, diferentes entidades, incluindo as TD e, a lógica das redes, o qual possibilita transformar significativamente a forma de pensar e fazer educação, provocando a sua transformação (SCHLEMMER; DI FELICE; SERRA, 2020, s/p).

SCHLEMMER apresentou na “Conferência Ibérica de Inovação na Educação com TIC” um contraste que ocorre no emprego dos termos “uso”, “apropriação” e “acoplamento” no contexto tecnológico e educacional. A figura abaixo representa essas diferenças:

Figura 1 - Abordagens Interpretativas da Relação Humano-Tecnologia Digital em Contexto Educacional



Fonte: SCHLEMMER, 2020.

A autora demonstra que entender a tecnologia como “uso”, restringe a ideia de utilização das tecnologias digitais como ferramenta por um usuário dependente e com consciência ingênua. Por outro lado, quem vê a tecnologia como “apropriação” apresenta somente a ideia de tecnologia como tecnologia da inteligência que produz empoderamento com certa consciência crítica. E, por fim, traz o “acoplamento” numa visão mais ampla, baseada na ideia de ecologias inteligentes, produzidas por indivíduos capazes de conectar inteligências diversas de forma ativa e crítica na sociedade.

Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem, envolvendo as TDICs e o entendimento das tecnologias como acoplamento e coengendramento, pode possibilitar uma reflexão na forma de ver a educação digital, pois ela não se restringe à venda de novos usos de determinados processos e tecnologias, não devendo ser reduzida ao aspecto tecnológico, mas sobretudo uma visão crítica que se constitui numa rede de significados, na qual o ser humano está desenvolvendo a sua subjetividade e participação social em todo contexto digital.

De modo geral, a educação digital refere-se à prática de ensino e aprendizagem com as tecnologias digitais e o modo pelo qual aplicam-se na educação. Por isso, é importante discutir, no próximo tópico, como o professor pode elaborar e-atividades de aprendizagem de qualidade que possibilitem o desenvolvimento do conhecimento.

3. E-ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM

As e-atividades de aprendizagem são atividades realizadas no contexto da educação digital, no formato on-line. São muito parecidas com as atividades desenvolvidas na sala de aula física, de forma presencial, porque são ações que os estudantes realizam de acordo com a relação entre conteúdo estudado, orientações dadas pelos professores e a experiência pessoal. Mas há algumas características que as diferenciam quando usadas no contexto digital.

No formato digital, as e-atividades são orientações detalhadas que o professor realiza no ambiente virtual para que os discentes possam participar de forma ativa das propostas solicitadas, dentro e fora da plataforma utilizada pelo professor. Elas são centradas nos estudantes para que possam contribuir, trabalhar, interpretar e partilhar conhecimentos. São suportadas pela ideia de que o conhecimento é construído pelos estudantes de forma colaborativa, ativa e participativa (SALMON, 2004).

As e-atividades possibilitam a busca e troca de conhecimentos entre os alunos e entre alunos e professor. As interações e colaborações podem acontecer no meio digital nas mais diferentes formas, dependendo de como a e-atividade foi planejada e executada. É evidente que isso é, inicialmente, pensado pelo

mediador, desde a percepção da intencionalidade de se elaborar uma e-atividade até a execução dela, levando em consideração todo processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, é importante considerar que as e-atividades precisam de critérios bem definidos para elaboração nos contextos digitais, como objetivos claros do processo de ensino e aprendizagem, recursos tecnológicos adequados e a motivação dos alunos.

Segundo os autores MARTÍNEZ, PÉREZ e GOULÃO apud MOREIRA (2022, p. 22),

a flexibilidade de escolha de recursos, que o digital propicia, remete para um aumento de possibilidades de percursos de aprendizagem, que se devem coadunar, não só com os objetivos, as tarefas, mas também com os diferentes estilos de aprendizagem ou ritmos dos estudantes.

Para além dos recursos tecnológicos e objetivos, é preciso também considerar a maneira como os alunos aprendem. Cada estudante apresenta uma maneira de estudar e aprender, de acordo com a sua experiência de vida. O professor/mediador deve estar atento para perceber que há um ritmo diferente para cada um deles e propiciar várias possibilidades de participação e colaboração durante a realização da e-atividade.

Nesse sentido, as e-atividades deverão ajudar “los alumnos dejen de ser pasivos y se conviertan en activos, y al hecho de que el aprendizaje no se refiera exclusivamente al almacenamiento memorístico de la información, sino más bien a su reestructuración cognitiva (CABERO, 2006, p.8).

É importante considerar que as e-atividades mais adequadas para os estudantes buscam seguir algumas classificações. De acordo com CABERO e ROMAN (2006) apud MOREIRA (2022, p. 24), as e-atividades podem ser classificadas de forma hierarquizada, tendo em conta as seguintes funções:

Figura 2: Classificação das e-atividades



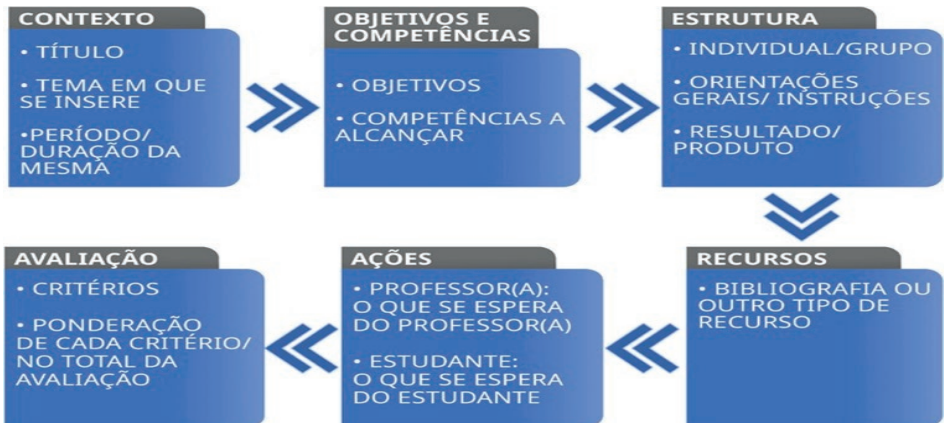
Fonte: MOREIRA, 2022, p. 24.

A socialização, a aquisição, o aprofundamento, a transferência e a aplicação são classificações de uma e-atividade que pode ser realizada de forma síncrona, quando o estudante realiza a e-atividade online, em tempo real, ou de forma assíncrona, quando o aluno pode realizar a e-atividade em qualquer lugar e horário. A escolha entre atividade síncrona ou assíncrona depende da proposta e do objetivo que o professor quer alcançar.

Uma e-atividade de aprendizagem de qualidade permite explicar ao estudante o que ele irá aprender com a realização da atividade, bem como demonstrar a relação entre a atividade, a aprendizagem e a avaliação. É um processo de aprendizagem interligado que exige, primeiramente, do professor o conhecimento na elaboração desse tipo de atividade e depois, do estudante na participação ativa no processo de aprendizagem ao realizar a e-atividade.

MOREIRA menciona alguns aspectos que devem ser levados em consideração na concepção de uma e-atividade:

Quadro 1 – Variáveis a ter em conta no desenho de uma e-atividade



Fonte: MOREIRA, 2022, p.26.

O contexto, objetivos e competências, estrutura, recursos, ações e avaliação são seis grandes áreas que possibilitam um ambiente de aprendizagem que estimula a participação dos estudantes de forma ativa e colaborativa.

Além de identificar essas etapas na elaboração das e-atividades, MOREIRA, HENRIQUES e BARROS ainda elencam alguns critérios de qualidade que o professor poderá levar em consideração ao elaborar uma e-atividade numa perspectiva integradora e construtora dos processos de ensino e aprendizagem:

Promover no estudante um papel ativo;
Ajudar o estudante a elaborar seu próprio conhecimento a partir da interação com outras pessoas (estudantes e professor) e recursos (digitais);
Promover a formulação de questões que podem estar sujeitas a investigação;
Convidar a expressar, organizar e contrastar o conhecimento e a hipótese inicial dos alunos sobre os objetos de estudo a serem investigados;
Estimular a aprendizagem autônoma;
Promover o desenvolvimento de projetos de pesquisa para responder a problemas;
Promover a exploração de novos conteúdos através de recursos digitais e outras fontes de informação;
Estruturar as informações obtidas, incluindo tarefas como resumir, entender, relacionar, concluir, etc.;
Estimular a comunicação, discussão ou colaboração com outros participantes no espaço de aprendizagem virtual;
Promover a aplicação ou transferência de processos cognitivos em novos cenários e contextos;
Refletir de forma metacognitiva sobre o desenvolvimento e os resultados da pesquisa realizada.
(MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020, p. 358-359)

A escolha de diferentes possibilidades de e-atividades deve, essencialmente, ter claro o que se pretende alcançar, como alcançar e como avaliar. Já discutimos como elaborar uma e-atividade de forma adequada no contexto digital, mas é importante considerar alguns aspectos avaliativos dessas e-atividades. No próximo tópico será discutido práticas de avaliação no e com o digital, ou seja, como as e-atividades podem ser avaliadas pelos professores.

4. PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO PARA AS E-ATIVIDADES

Não podemos falar em avaliação, sem antes refletirmos quais seriam as condições necessárias para a aprendizagem, como também identificar o papel do professor nesse processo. Na aprendizagem escolar, temos três elementos centrais que são: aluno, professor e a situação de aprendizagem.

Atualmente entende-se que a aprendizagem não se dá apenas pela inteligência e construção de conhecimento, mas também pela interação entre as pessoas e mesmo que as atividades estejam sendo ofertadas em novas estruturas, como no caso das e-atividades, esses fatores constituem um aspecto importante no fazer pedagógico, que devem ser levados em consideração juntamente com o papel mediador dos recursos digitais.

A avaliação faz parte de todo um percurso de ensinar e de aprender, embora pareça sensível e complexo de abordar, uma vez que não é simples de se fazer e que cada instituição pode adotar práticas distintas e com as e-atividades, o processo não é diferente e as avaliações devem ser realizadas com o mesmo cuidado e rigor, com que nos dedicamos a criação de conteúdos. No quadro a seguir, exemplificamos tipologias de avaliação, estratégias e instrumentos avaliativos, bem como as ferramentas de avaliação:

Figura 2 – Tipologias, Estratégias e Ferramentas de avaliação

TIPOLOGIAS DE AVALIAÇÃO	ESTRATÉGIAS E INSTRUMENTOS	FERRAMENTAS, APLICATIVOS, SOFTWARES
Autoavaliação (o estudante auto avalia-se)	Relatórios, Blogues, Listas de verificação, Narrativas digitais, Testes, wikis, E-portfólios, Quizzes, Mapas Conceptuais, Fluxogramas, Quadros, Tabelas, Artefactos Multimédia, Apresentação Podcast, Prova Escrita, Textos em diversos formatos e estilos,	Disponibilizadas nas plataformas digitais; nos serviços da web 2.0, abertos, gratuitos com fácil usabilidade e também os aplicativos de tecnologia móveis.
Heteroavaliação (docente avalia, avaliação entre pares)		
Coavaliação (participação de todos no processo)		

Fonte: AMANTE; OLIVEIRA; PEREIRA apud MOREIRA, 2022, p. 35.

Enquanto educadores, acreditamos que a educação é um caminho possível para desenvolver cidadãos críticos e atuantes socialmente, independentemente do modelo de ensino utilizado. A avaliação também deve cumprir seu papel no processo de ensino e aprendizagem, acompanhando, registrando e solicitando ao estudante a sua participação, esclarecendo assim, como fez, se entendeu ou não o conteúdo proposto. Portanto, por mais que a autoavaliação apareça no processo, ela não deve ser única, o olhar crítico do professor, ainda é parte fundamental. Existem muitas ferramentas que nos permitem gerar atividades e avaliações interessantes. No quadro a seguir, demonstramos algumas possibilidades de avaliação, na modalidade digital:

Quadro 2 – Possibilidades de avaliação, no e com o digital

I quantificar as contribuições em termos de quantidade dos posts, participações ou interações dos estudantes em contextos síncronos ou assíncronos: induz a um aumento, quase imediato, no número de intervenções, mas não garante um acréscimo no nível de reflexividade e aprofundamento das questões abordadas.	II avaliar a qualidade do conteúdo veiculado, através do encadeamento das mensagens em espaços assíncronos, identificando indícios de aprofundamento da discussão e do nível de interação: compele à consulta de fontes de informação complementares e a uma maior reflexão, mas tem como constrangimento o facto de ser mais exigente em termos de tempo e os posts podem ser mais longos, o que pode desmotivar e criar no estudante a sensação de sobrecarga.	III analisar o conteúdo das mensagens através da sua categorização: ajuda a identificar as características de cada mensagem, dando assim significado ao relacionamento entre as mesmas. Isso permite identificar a evolução da discussão e fornece dados para posterior avaliação das mensagens postadas, mas tem como barreira a possível sobrecarga de trabalho para o docente que este acarreta.
IV valorizar as referências relativas às intervenções dos colegas, obriga a uma leitura e a um acompanhamento de todas essas intervenções, mas pode diminuir o processo individual de consulta de fontes externas de referência, o que pode levar a um processo dialógico circular em torno das primeiras intervenções;	V fornecer tarefas colaborativas e cooperativas a serem realizadas, aumenta a dinâmica dos ambientes virtuais, mas há o risco de a interação ser apenas entre os elementos de um pequeno grupo de trabalho (embora o resultado final possa estar disponível para todo o grupo);	VI delegar funções nos estudantes (moderadores, revisores, avaliadores e repórteres de debates finais, etc.): há relatos de boas experiências, no entanto, quando aplicada a grandes grupos, esta estratégia pode ser injusta, pois pode não haver tempo ou temas suficientes para que cada estudante possa assumir uma posição de destaque e benefício em termos de avaliação.

Fonte: MOREIRA, 2022, p.37.

Diante dessas sugestões de práticas avaliativas, ressaltamos que o professor tem a autonomia na prática pedagógica para escolher a melhor forma de avaliar, observando sempre os objetivos que se quer alcançar com a inserção dessas e-atividades no contexto digital.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As e-atividades de aprendizagem no ambiente digital são usadas no processo de ensino e aprendizagem, proporcionado pelo ambiente digital, com o uso pedagógico das TDICs nas escolas, fomentando a melhoria da qualidade da educação, bem como, promovendo a capacitação dos agentes educacionais.

Nesse sentido, é importante que o professor conheça os princípios básicos de design de e-atividades no ambiente online em relação à organização, seleção de recursos, elaboração e avaliação de atividades de aprendizagem digital.

Ainda é interessante destacar que esse assunto não se encerra nas noções de Educação Digital e nas orientações de elaboração de e-atividades que foram destacadas ao longo do texto, é preciso entender que os indivíduos estão inseridos em uma sociedade tecnológica que a cada momento surgem novas formas de tecnologias que podem alterar a forma de pensar e viver. É por isso que se faz necessário uma reflexão constante de toda prática educacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/B-NCC_EI_EF_110518_versao_final_site.pdf. Acesso em: 03 jun. 2022.

CABERO, Julio. Bases pedagógicas do e-learning. **Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento**. Vol. 3 - n.º 1, abril 2006. Disponível em: <https://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/download/v3n1-cabero/265-1182-2-PB.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022.

EDUCAUSE Horizon Report: 2019 Higher Education Edition. **Improving Digital Fluency**. Louisville, CO: EDUCAUSE, 2019, p. 14.

MOREIRA, José António; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, v. 20, 63438, 2020, p. 17.

MOREIRA, J. A. **Educação Digital: por um paradigma de Educação Digital (em rede)**. Salvador: POSUNEAD, 2022. E-book. Disponível em: <https://posunead.uneb.br/course/view.php?id=492>. Acesso em: 09 jun. 2022.

MOREIRA, José António M.; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, jan./abr. 2020, p. 351-364. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/Dialogia.N34.17123>. Aces-

so em: 02 jun. 2022.

SALMON, Gilly. **E-Atividades: El factor clave para una formación en línea activa**. Barcelona: Editorial UOC, 2004.

SCHLEMMER, Eliane. Ecosistema de inovação na educação em contextos de transformação digital. *In: Conferência Ibérica de Inovação na Educação com TIC 6*. Palestra. Ponta Delgada, Açores: IETIC, 2020.

SCHLEMMER, E; DI FELICE, M; SERRA, I.M de S. Educação OnLIFE: a dimensão ecológica das arquiteturas digitais de aprendizagem. Dossiê – Cultura Digital e Educação. **Educar em Revista**, vol. 36. Curitiba, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/5kXJycPzpBZn6L8cXHRMRVy/?lang=pt>. Acesso em: 02 jun. 2022.

METODOLOGIAS ATIVAS COMO ESTRATÉGIA PARA O APRENDIZADO DE DISCENTES NO ENSINO SUPERIOR: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Danilo Cândido Bulgo¹

Iago Rodrigues Oliveira²

Bruna Marques de Brito³

Ana Carolina de Castro Silva Nascimento⁴

Douglas Oliveira dos Santos⁵

Guilherme de Paula Dourado⁶

-
- 1 Pós-doutorando em Educação Física e Esporte (USP). Doutor e mestre pelo Programa de Pós-graduação em Promoção de Saúde da Universidade de Franca. Possui graduação em Fisioterapia, licenciado em Educação Física, Pedagogia, Letras com habilitação em Língua Inglesa, Portuguesa e suas respectivas literaturas e bacharel em Tradutor e Intérprete. Pós-graduado em Saúde coletiva; Neurofuncional adulto e infantil; Psicopedagogia; Cuidados Paliativos e Terapia da Dor; Fisioterapia Neurofuncional Pediátrica; Fisioterapia Geriátrica e Gerontológica; Educação Física na educação infantil; Educação Física escolar inclusiva; Oncologia Multiprofissional e paliatividade; educação especial com ênfase em deficiência intelectual, física e psicomotora; tutoria, elaboração de materiais e ambientes virtuais em educação à distância (EaD); Gestão Escolar; Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades; Ludicidade e educação: jogos, brinquedos e brincadeiras; Pedagogia Hospitalar; Psicomotricidade e Desenvolvimento Humano; Política Social e Gestão de Serviços Sociais; Ensino Lúdico; Neurociência e Aprendizagem; Fisioterapia em Terapia Intensiva; Prescrição da atividade física em situações especiais de saúde e Lesões, Estimulação Precoce; Fisioterapia Forense e Fisioterapia Uroginecológica; Comunicação Alternativa e Tecnologia Assistiva e Fisioterapia do Trabalho e Ergonomia. Professor do ensino superior (graduação e pós-graduação) metodologia EaD e presencial. Pesquisador no campo da promoção da saúde e gerontologia. E-mail: danilobulgo@gmail.com.
 - 2 Graduando em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de Franca/UNIFRAN. Atualmente realiza pesquisa ao nível de Iniciação Científica na área de Gerontologia, Acessibilidade e Planejamento de cidade e espaços saudáveis. E-mail: iagorodriguesoliveira10@gmail.com.
 - 3 Bacharela em Fisioterapia pela Universidade de Franca/UNIFRAN. Realiza pesquisa no campo da geriatria e ludicidade como estratégia para da saúde de pessoas idosas. E-mail: brunamarques569@gmail.com.
 - 4 Bacharela em Fisioterapia pela Universidade de Franca/UNIFRAN. Graduanda em Enfermagem pela mesma instituição de ensino. Atua como servidora pública no campo da saúde. E-mail: carolcastroprata@hotmail.com.
 - 5 Graduado em Mediação e em Investigação Forense e Perícia Criminal. Pós-graduado em Docência para o Ensino Superior. Graduando em Criminologia (Bacharelado) e pós-graduando em Marketing e Mídias Sociais e em Maçonologia: História e Filosofia. Atua no campo de metodologias ativas como estratégia para empoderamento educacional. E-mail: douglasosantos@hotmail.com.
 - 6 Graduado em Ciências Contábeis e Odontologia pela Universidade de Franca/UNIFRAN. Possui cursos e imersões direcionados à área Contábil e Odontologia Estética,

1. INTRODUÇÃO

Deletério das transformações oriundas da evolução social frente os aspectos que abarcam à tecnologia, política, economia, cultura e o novo perfil de alunos, as instituições de ensino superior estão se adaptando aos novos meios de ensino e aprendizagem contemporâneos (DIESEL; BALDES; MARTINS, 2017).

A tendência educacional moderna se mostra cada vez mais dinâmica e ativa, culminando nos avanços tecnológicos que corroboram de maneira significativa ao acesso à informação, comunicação e novos meios para os conhecimentos em tempo real. A aprendizagem, nesse sentido, exige que docentes e discentes se tornem mais autônomos, críticos, reflexivos e empoderados no que refere essa busca por saberes multidimensionais e ativos do processo.

Ademais, na contemporaneidade, ocorre a construção transformadora de práticas educativas, substituindo a clássica teoria de transferência de conhecimentos e memorização que se tem no ensino tradicional por parte dos docentes conhecida por “formação bancária”, onde desse modo, com a evolução e democratização educacional surge o contexto de “problematização-reflexão-criticidade” amparado pela ampliação da gama de atuação pautada na interdisciplinaridade tanto por parte estudantes como dos professores (COSTA *et al.*, 2015).

Nesse cenário, as metodologias ativas surgem como mecanismos de ensino e aprendizagem no qual o aluno adquire atitudes e posturas didáticas em seu processo formativo, assumindo posição de protagonista da sua construção de habilidades e competências, atuando não apenas como um sujeito passivo do conhecimento, enfatizando que as metodologias ativas podem possibilitar e dinamizar o aprendizado dos acadêmicos, inserindo-os no centro do processo educacional.

Para Souza e colaboradores (2013), o mercado de trabalho atual, demanda competências profissionais com iniciativa, flexibilidade, criatividade e poder de adaptação as nuances e desse modo, as tendências pedagógicas interativas, se tornam essenciais, levando os estudantes à reflexão da realidade na qual estão inseridos, desenvolvendo, no futuro profissional, aspectos que estimulem a articulação das novas possibilidades.

Nessa vertente, o ensino superior necessita de práticas multidisciplinares para empoderar de maneira positiva o alunado por meio de estratégias de ensino e aprendizagem que desperte nos alunos a sensação de pertencimento e protagonismo,

Empreendimentos e Administração de Empresas, Finanças Empresariais, além das Resinas e Cerâmicas, Escultura Intensiva em Resina Composta. Ministra palestras em empresas e prefeituras sobre Saúde Bucal. Atua como cirurgião-dentista em três clínicas referência na cidade de Franca/SP. É preceptor do curso de Odontologia no ensino superior (graduação) pela Universidade de Franca/UNIFRAN. E-mail: gdourado@unifran.edu.br.

seja utilizando abordagens como problematizações, simulações, aprendizagem experiencial e/ou baseada em problemas, trocas entre os pares, rodas de conversa, portfólios críticos-reflexivos, dentre outras (SOUZA, *et al.*, 2020).

Frente esse escopo, o referido trabalho visa relatar a experiência de abordagens utilizadas durante aulas em uma universidade particular instalada em uma cidade do interior paulista.

2. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Trata-se de um estudo descritivo, do tipo relato de experiência, elaborado a luz de metodologias ativas realizadas durante o segundo semestre letivo do ano de 2023 em cursos no campo da saúde e humanidades. As atividades foram desenvolvidas em prol da disseminação de práticas assertivas inseridas em aulas teórico-práticas, pautando a essência de conteúdos ministrados deletérios do plano de ensino educacional. Para iniciar as ações propostas, seguiram-se as seguintes etapas:

- I) reconhecimento do território e perfil dos alunos;
- II) elucidação e explicação das propostas a serem realizadas;
- III) fortalecimento de vínculo discente e docente, e por fim;
- IV) buscas por bases teóricas e possíveis estratégias baseadas em evidência científica que poderiam ser utilizadas com os referidos alunos, sendo adotadas: conceituação multidimensional e com participação efetiva e protagonismo discente.

Todas as atividades foram inseridas durante os encontros presenciais, abrangendo alunos acima de 18 anos, regularmente matriculados em cursos da saúde e humanidades, ambos sexos, residentes em uma cidade de médio porte do interior paulista e municípios em torno da referida instituição de ensino superior particular. O objetivo foi ampliar as possibilidades de aprendizagem e empoderamento educacional no que tange os diversos assuntos abordados em sala de aula. Todo planejamento estratégico e inserção das possibilidades de ensino, foram concebidas ao grupo de discentes de maneira voluntária.

Pensando nos aspectos éticos, por se tratar de um relato de experiência, o estudo dispensou apreciação de comitê de ética, regulado pela Resolução 466/12, e frente ao rigor ético dos dados levantados, serão preservadas identificação pessoal da população envolvida, bem como o local do estudo (BRASIL, 2012).

3. METODOLOGIAS ATIVAS COMO ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Pensando na pluralidade dos saberes educacionais contemporâneos, os processos de ensino-aprendizagem corroboram com a metodologia advinda do educador Paulo Freire, que evidenciou em suas pesquisas, reflexões e pensamentos pedagógicos a necessidade da interação humana nas relações entre o educador e o educando, visando nessa sistematização uma educação de cunho libertador. Assim, as metodologias ativas se destacam como uma maneira de trazer para o ambiente de sala de aula, uma maximização de possibilidades hábeis de trocas e absorção máxima do conhecimento.

Tais estratégias possibilitam diferentes modelos e estratégias de implementação, na prática, educacional, que podem facilitar a associação com a realidade do futuro profissional, adaptando diversos benefícios e desafios nos mais variados níveis educacionais (LEITE *et al.*, 2021).

Vivenciar metodologias ativas em um contexto de sala de aula, com perfis de estudantes variados, envolvem práticas pedagógicas que devem ser centradas no aluno, bem como no desenvolvimento multidimensional de saberes, conhecimentos, competências teóricas e práticas, tendo como princípios basais o conceito de interdisciplinaridade, trocas colaborativas e o desenvolvimento múltiplo de habilidades sociais e competências educacionais (CARVALHO, 2022).

Se tratando do ensino superior, práticas pedagógicas atuais vêm demonstrando a relevância de inserir essa tipologia metodológica pautadas em mecanismos ativos e dinâmicos, proporcionando aos discentes autonomia na estruturação do seu processo de aprendizagem, tendo o docente como facilitador/tutor de criar condições para que tais ações e atividades sejam construídas (ACAR; TUNCDOGAN, 2019).

3.1 Experiências educacionais à luz das metodologias ativas

Durante as aulas presenciais, discentes foram apresentados aos métodos que seriam inseridos durante o semestre letivo. Tais fomentos tinham como foco principal a participação massiva e trocas de saberes por meio de dinamismo, protagonismo, trocas de saberes ampliados e práticas baseadas em evidência científica.

a) Aprendizagem Baseada em Problema: nesse tipo de abordagem pedagógica considerada inovadora, discentes tinham a missão de participar de maneira ativa no processo de construção do conhecimento, sendo a aprendizagem uma soma de experiências e vivências de cada sujeito, fazendo com que refletissem durante a execução dos problemas e suas resoluções, bem como apresentação científica dos estudos e soluções encontradas na prática.

Imagem 1: Apresentação de trabalho científico baseado em problemas arquitetônicos urbanísticos



Fonte: Autoria Própria (2023)

b) Pedagogia da problematização e estudos de casos: pensando nas inúmeras possibilidades de disseminar práxis pedagógicas relevantes durante o processo de aprendizagem, problematizar situações e trabalhar a resolutividade baseando-se em pensamentos críticos e construtivos, a missão do corpo discente era em pares buscar alternativas palpáveis em prol da promoção dos saberes, com ênfase na solução de casos apresentados. Discussões, idas à lousa, projeção de documentos e busca na literatura científica, proporcionaram subsídios importantes no que concerne tais metodologias. Durante as atividades, opiniões adversas surgiram, fomentando o olhar fortalecido para o outro, rompendo barreiras importantes como observar e perceber que a visão do colega pode auxiliar na construção pedagógica.

Imagem 2: Problematização sobre câncer de mama e Outubro Rosa



Fonte: Autoria Própria (2023)

c) *Sala de aula invertida*: nesse mecanismo de aprendizagem tem-se uma transformação na maneira tradicional de ensinar. O conteúdo didático é previamente apresentado, estudados em ambiente externo a instituição e são posteriormente sintetizados em sala de aula. Assim, a postura passiva de ouvinte não possui valor real, fazendo com que os acadêmicos assumam o papel de protagonistas dos próprios aprendizados.

Imagem 3: Sala de aula invertida na disciplina Neurologia Adulto e Infantil



Fonte: Autoria Própria (2023)

d) *Gamificação*: utilizar aplicação de mecanismos e dinâmicas baseadas em jogos visa motivar e ensinar os usuários de forma lúdica, centrada nas experiências individuais e coletivas. Tais estratégias utilizaram a tecnologia digital, como tabletes, computadores portáteis, óculos de realidade virtual, *videogames* e dispositivos móveis. A *internet* por rede *wi-fi* disponibilizada em instituição, facilitou a inserção da metodologia. Jogos estruturados nas plataformas *Kahoot*, *Socrative* e outros meios digitais foram utilizados. Temáticas diversas sobre os conteúdos, agilidade para responder às perguntas/casos, informações rápidas e objetivas, bem como trocas de saberes foram disseminados. O envolvimento discente teve repercussão positiva, pois o aluno contemporâneo é nativo digital, ou seja, já nasceu inserido na sistemática da globalização.

Imagem 4: Realidade Virtual como estratégia para digital



Fonte: Autoria Própria (2023)

e) *Mesas Redondas ou Debates*: todas aulas foram marcadas por discussões e trocas, utilizando das experiências e conhecimentos individuais para aumentar as possibilidades de saberes. As disposições dos mobiliários foram no formato de círculos e sala de aula desconstruída, quebrando paradigmas tradicionais de enfileiramento. Tal demanda trouxe para o ambiente maior sensação de ambiência construtiva, harmônica, humanizada e acolhedora. O docente tinha papel de mero condutor de informações, fazendo com que os discentes tivessem autonomia para explorar as atividades e indagações propostas.

Imagem 5: Discussão clínica sobre terapia do riso e humanização no campo da saúde



Fonte: Autoria Própria (2023)

f) *Oficinas*: estruturada no método construtivo, tais demandas visaram elucidar de maneira prática momentos em que o aluno deveria usar possibilidades criativas, além de explicar para turma como chegou naquele resultado. A construção de jogos, brinquedos, maquetes, produtos e materiais didáticos, foram facilitadores para o processo de ensino-aprendizagem de diversos tópicos estudados. A participação coletiva elevou a aderência a assuntos que a priori eram difíceis e densos na percepção discente, o que culminou de modo maximizado a intenção de desmitificar tais dificuldades.

Imagem 6: Oficina prática para construção de órteses



Fonte: Autoria Própria (2023)

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das vivências, foi notório perceber que as metodologias ativas contribuíram de maneira positiva para o desenvolvimento de competências específicas dentro das competências e habilidades profissionais dos futuros egressos, tais ações e discussões permearam o pensamento crítico, trabalho em equipe, autonomia e resolução de problemas, bem como aumento da aderência aos conteúdos disponibilizados no plano de ensino. As ações e atividades foram inseridas para facilitar a discussão e compreensão e sintetizações práticas e teóricas, para romper o paradoxo de detenção de poder e conhecimento docente, ampliando tais perspectivas para discentes e suas futuras práticas laborais. As experiências permearam descobertas de saberes e como a aprendizagem pautada no conceito de aprender fazendo e resolvendo problemas situacionais ampliam as possibilidades de interação e resolutividade.

Metodologias ativas permitem inovações pedagógicas para promover aprendizados mais significativos, enfatizando o empoderamento discente por meio do dinamismo, praticidade e desenvolvimento multidimensional dos saberes. Novos trabalhos de campo são sugeridos como forma para disseminar ainda mais as eficácias das práticas ativas de ensino no nível superior.

REFERÊNCIAS

- ACAR, O. A; TUNCDOGAN, A. Usando a abordagem de aprendizagem baseada em investigação para melhorar a inovação do aluno: um modelo conceitual. *Teaching in Higher Education Critical Perspectives*, v. 24, n. 7, p. 895-909, 2019.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde (Brasil). Resolução n o 466, de 12 de dezembro de 2012. Brasília, 2012 [citado 2014 Mar 11]. Disponível em: http://www.conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/index.html Acesso em 04 nov. 2023.
- CARVALHO, A. *et al.* Inovação pedagógica no Ensino Superior e metodologias ativas de aprendizagem –um estudo de caso. *Educação + Formação*, v. 63, n. 2, p. 195-213, 2022.
- COSTA, R. R. O. *et al.* O uso da simulação no contexto da educação e formação em saúde e enfermagem: uma reflexão acadêmica. *Revista espaço para a saúde*, v.16, n. 1, p. 59-65, 2015. Disponível em: <http://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-763806> Acesso em: 12 dez. 2023.
- DIESEL, A; BALDEZ, A. L. S; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.
- LEITE, K. N. S. *et al.* Utilização da metodologia ativa no Ensino Superior da saúde: revisão integrativa. *Arquivos de Ciências da Saúde da UNIPAR*, v.25, p.133 -144, 2021.
- SOUZA, L. S. *et al.* Active Methodologies in Higher Education in Brazilian Health: an Integrative Review in Face of Evidence-Based Practice Paradigm. *Rev. Inter. Educ. Sup*, v. 7, p. e021015-e021015, 2020.
- SOUZA, N. V. D, *et al.* Social, economic, and cultural profile of incoming undergraduate students at the school of nursing. *Rev Enferm UERJ* [Internet]. 2013 Dec [cited 2017 Feb 20]; 21(2):718-22. Disponível em: <https://www.facenf.uerj.br/v21esp2/v21e2a04.pdf> Acesso em: 12 dez. 2023.

QUALIDADE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM ESTUDO SOBRE CONJECTURAS CONCEITUAIS

Thais Rosana Leite da Silva¹

Maria Luisa Furlan Costa²

Dayane Horwat Imbriani de Oliveira³

1. INTRODUÇÃO

A educação no ensino superior a distância no Brasil vem apresentando por anos recorrentes grande expansão de alunos matriculados, demonstrando-se uma importante modalidade que contribui para democratização da Educação em nosso país. Destarte, a relevância de uma pesquisa que busca a teorização da compreensão de qualidade para a EaD, anelando por meio da educação o cumprimento do artigo 205 da Constituição Federal de 1988, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Este estudo encetou no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) financiado pela Fundação Araucária intitulado “Estado do conhecimento: A concepção de Qualidade da EaD na Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância (RBAAD)”, trouxe em questão quais as conjecturas fundamentam a compreensão do que é qualidade na educação a distância, permitindo a elaboração desse texto de cunho bibliográfico e documental que embasaram as reflexões da pesquisa referenciada pelos autores: Dourado; Oliveira; Santos (Org. 2007), Lima e Alonso (2019), Martins e Costa (2023), Oliveira (2020) e Resende (2018), e no documento Referenciais de Qualidade Para Educação Superior a Distância (2007).

Objetiva-se analisar à luz dos autores e documento mencionado acima os conceitos de qualidade para Educação a Distância no Brasil, contribuindo como dispositivo de produção para as discussões sobre uma educação de qualidade em

1 Mestranda em Educação - Universidade Estadual de Maringá E-mail: thaisleite.pj@gmail.com.

2 Doutora em Educação Escolar-Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho E-mail: mlfcosta@uem.br.

3 Doutoranda em Educação-Universidade Estadual de MaringáE-mail: Dayane.horwat@hotmail.com.

nosso país. Para esse fim, o presente artigo está estruturado em duas seções: a primeira trata dos indicadores de qualidade presentes no documento Referenciais de Qualidade e a segunda trata da teorização do conceito de qualidade no ensino superior a Distância no Brasil.

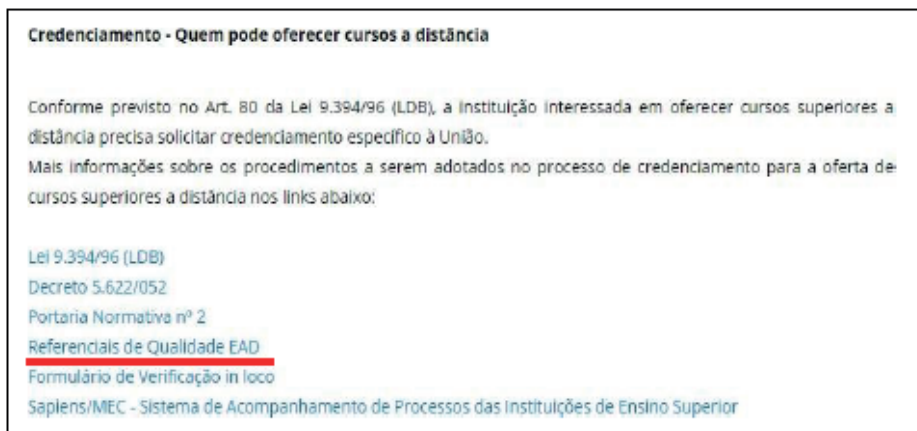
2. PARÂMETROS DE QUALIDADE NOS REFERENCIAIS DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA

Os Referenciais de Qualidade da Educação Superior a Distância (2007) é um documento percebido como texto político que direciona as avaliações do termo qualidade na EaD definido pelo Ministério da Educação. De acordo com Oliveira (2020, p. 48):

Os discursos predominantes no texto político posto em análise nos aproximam da realidade de que a questão da qualidade está sobretudo relacionada aos critérios previamente elencados nos projetos dos cursos que possuem credenciamento para ofertá-los na modalidade a distância. As principais questões do texto concernem o termo qualidade relacionado à capacidade de avaliação mediante a determinação dos aspectos apresentados na estrutura dos Referenciais de Qualidade. Diante disso, as intenções de aproximação entre a definição de qualidade e a possibilidade de mensurá-la em notas revela os valores e propósitos de ter os Referenciais como balizadores deste processo.

Embora o documento seja de 2007, para as solicitações atuais de oferta de cursos em nível superior na modalidade a distância as instituições do ensino superior devem adequar-se ao documento, conforme podemos observar na Figura 1, ao acessar o site do Ministério da Educação.

Figura 1 – Site do Ministério da Educação (MEC) em maio de 2023



Fonte: Fonte: <http://portal.mec.gov.br/instituicoes-credenciadas/educacao-superior-a-distancia>

Nesse sentido consideramos relevante elencar, a seguir, uma síntese das considerações presentes no documento Referências de Qualidade, organizado nos tópicos: Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; Sistemas de comunicação; Material didático; avaliação; Equipe multidisciplinar; Infraestrutura de apoio; Gestão acadêmico-administrativa e Sustentabilidade financeira.

Na Concepção de Educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem, o documento elucida que o projeto político pedagógico do curso no ensino superior EaD precisa conter sua opção epistemológica de educação, currículo, ensino, aprendizagem, perfil do discente que almeja formar, elencando as diretrizes do desdobramento do processo de ensino e aprendizagem, onde o estudante é o foco (Brasil, 2007).

O Sistema de comunicação, no projeto de curso deve evidenciar as veredas da comunicação facilitada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), proporcionando interação entre professores, tutores e estudantes, privilegiando e garantindo a motivação pela aprendizagem, evitando o isolamento do aluno, atendendo todas às necessidades do discente (Brasil, 2007).

Sobre o Material didático, o projeto pedagógico do curso precisa descrever a configuração do material didático que será utilizado, a equipe multidisciplinar responsável, a abordagem do conteúdo de acordo com os princípios epistemológicos, metodológicos e políticos, permitindo a formação do conhecimento. O material deve ser testado antes do início do curso, prevendo possíveis ajustes (Brasil, 2007).

Quanto à Avaliação, o projeto deve observar o processo de aprendizagem e a avaliação institucional. Na avaliação de aprendizagem o processo deve ser contínuo, acompanhando o desenvolvimento de competências cognitivas, habilidades e atitudes objetivadas. Deverão ser compostas de avaliações a distância e avaliações presenciais, primando pela confiabilidade e credibilidade do processo. A Avaliação Institucional, deve visar um processo que possibilite o levantamento das possíveis melhorias na qualidade do processo, entre os sistemas de avaliação institucional, incluindo ouvidoria, permitindo o envolvimento de discentes, docentes, tutores e corpo técnico-administrativo. Desenhando um contínuo processo de avaliação da aprendizagem dos alunos, das práticas educacionais dos professores e tutores, do material didático, do currículo, do sistema de comunicação, do modelo de educação adotado e dos convênios e parcerias com outras instituições. Considerando abranger fases de auto-avaliação e avaliação externa (Brasil, 2007).

A Equipe multidisciplinar, pode compor uma diversidade de modelo de acordo com as possibilidades de composição dos recursos humanos necessários

à estruturação e funcionamento de cursos nessa modalidade” (BRASIL, 2007, p. 19). Abrangendo três grupos fundamentais para uma oferta de qualidade: docentes, tutores e corpo técnico-administrativo, o Referencial de Qualidade (2007) descreve detalhadamente as principais competências de cada uma das categorias.

Na Infraestrutura de apoio, exige recursos humanos e educacionais, material relativo a quantidade de alunos (televisão, impressoras, linhas telefônicas, entre outros de acordo com a proposta do curso), recursos tecnológicos, secretaria acadêmica, salas de coordenação do curso, salas para tutoria a distância, biblioteca, laboratório de informática, sala de professores, devendo ser disponibilizadas na sede da instituição e nos polos de apoio presencial (Brasil, 2007).

A Gestão acadêmico-administrativa deve estar integrada aos demais processos da instituição evidenciando seu referencial de qualidade no processo de gestão, o aluno do curso a distância deve ter acesso aos mesmos serviços do ensino presencial, tais como: matrícula, inscrições, requisição, acesso às informações institucionais, secretaria, tesouraria, etc. (Brasil, 2007).

A Sustentabilidade financeira visa um projeto de acompanhamento e avaliação dos investimentos de modo a garantir o constante avanço no aprimoramento do curso superior em concordância com o projeto político-pedagógico (Brasil, 2007).

Em 3 julho de 2018, o MEC enceta Grupo de Trabalho (GT), designado pela Portaria nº 50, com a coordenação a cargo da Secretaria de Educação Superior (SESu), tendo como objetivo de incrementar os Referências de Qualidade da Educação Superior a Distância, levando em consideração as diretrizes curriculares dos cursos da educação superior, as múltiplas tecnologias da informação e comunicação, o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 e as normativas dele resultante. O GT era composto por 20 representantes: de diversas Associações na área da Educação, do Conselho Nacional de Educação (CNE), Secretaria de Educação Superior (SESu), Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O prazo para elaboração do documento foi de 120 dias após a publicação da Portaria, entretanto o documento segue desatualizado.

2.1 Teorização do conceito de qualidade no ensino superior a distância no Brasil

De acordo com Dourado; Oliveira; Santos (Org. 2007), a investigação da qualidade da educação deve envolver todos os interessados “as condições intra e extra-escolares, bem como os diferentes atores individuais e institucionais” (Dourado; Oliveira; Santos; Org. 2007, p.24). Deve-se envolver na a análise todos os subsídios no processo educativo, objetivando a disseminação do conhecimento,

o pleno desenvolvimento do sujeito, preparando-o para contribuir na sociedade. Para isso, as políticas sociais e educacionais exercem grande importância nos desafios que impactam no processo educativo.

Nas dimensões extra-escolares destacaram-se dois níveis: o do espaço social e o dos direitos, obrigações e garantias. Nas dimensões intra-escolares destacaram-se quatro níveis: condições de oferta do ensino; gestão e organização do trabalho escolar; formação, profissionalização e ação pedagógica; e, ainda, acesso, permanência e desempenho escolar, cada um com aspectos relevantes na conceituação e definição da qualidade de educação (Dourado; Oliveira; Santos; Org. 2007, p.25).

Para Lima e Alonso (2019), a qualidade na EaD deve ser socialmente referenciada, considerando os diferentes atores e processos formativos como professores, alunos, gestores, pesquisadores e técnicos, além de membros da comunidade externa, ponderando indicadores em nível meso de forma qualitativo e quantitativo (Políticas e Diretrizes Institucionais) e micro (Gestão; Organização didáticos-pedagógico e processos comunicativos; Orientação ao aluno; Orientação ao docente; Infraestrutura, Tecnologia e Inovação).

No sentido de avaliação institucional (*in loco*) e avaliação dos cursos de graduação (*in loco*), o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), acompanhar os indicadores de qualidade por meio de uma Comissão Própria de Avaliação (CPA) instituída por uma auto-avaliação designada pela Instituição de Ensino Superior (IES) e de avaliação externa por uma comissão do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) (Lima e Alonso, 2019).

Martins e Costa (2015) citam vários autores que corroboram acerca da qualidade no ensino superior à distância, defendendo para tal a democratização do conhecimento, com políticas de acesso e permanência oportunizadas pelas tecnologias da informação e comunicação; potencialização dos ambientes virtuais de aprendizagem e recursos tecnológicos nos processos de ensino e aprendizagem, proporcionando um ambiente interativo e colaborativo; material didático produzido por professores-pesquisadores de qualidade; a relevância de professores especialistas; Infraestrutura dos polos presenciais na instrumentalização do trabalho administrativo e pedagógico, “além do fundamental para o sucesso da EaD, o aluno e sua perspectiva de aprendizagem, o qual foi denominado aprendiz virtual” (p. 160).

Oliveira (2020) assevera que a qualidade está diretamente relacionada com a formação significativa aos cidadãos, com os processos de democratização do conhecimento. Aludiu autores como Miyazoe (2008) e Dourado (2007) sustentam que o termo qualidade é multívoco, definido por diversos pontos de vista, envolvendo questões em níveis macro e micro, fazendo-se necessário que sejam ponderados para uma EaD de qualidade.

A autora, Oliveira (2020) aponta o Censo EAD.BR 2017 divulgado em 2018 pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) aspectos que contribuem para a construção de parâmetro de qualidade em EaD, tangendo: Conteúdos corretos e atualizados; Atendimento ágil às necessidades dos alunos; Metodologias eficazes; Professores qualificados; Tutores qualificados; Tecnologia confiável para a gestão, Conteúdos bem-diagramados e atraentes; Tecnologia confiável para a docência; Metodologias Inovadoras; Tutores persistentes; Infraestrutura em geral; Tecnologias inovadoras para a docência; Gestão inovadora; Tecnologia inovadora para a gestão; Conteúdos variados; Baixas taxas de evasão e Alta procura pelos cursos.

Oliveira, Faria e Burci (2019) analisam documentos de implementação e regulamentação relacionados ao ensino superior a distância no Brasil e afirmam que são norteados pelos princípios de acesso, igualdade e qualidade, porém os mesmos exprimem conceitos ambíguos possibilitando diferentes análises. As autoras, ao examinarem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, importante documento de marco regulatória da EaD no ensino superior, afirmam que a qualidade estabelecida por critérios definidos pelas instituições de ensino superior credenciadas possibilitam uma desigualdade educacional.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação no ensino superior a Distância no Brasil vem apresentando por anos recorrentes grande expansão de alunos matriculados, demonstrando-se uma importante modalidade que contribui para socialização da Educação em nosso país. Destarte, a relevância de uma pesquisa de revisão bibliográfica que norteia as discussões sobre a conceitualização da qualidade para a EaD permitindo a democratização do conhecimento.

Analisando o documento Referencias de Qualidade e autores supramencionados observamos a necessidade da atualização dos indicadores de qualidade considerando os diferentes sujeitos, processos formativos e o contexto social atual, para que a EaD no ensino superior possa ser regulamentada, supervisionada e avaliada, permitindo uma educação de qualidade para todos os cidadãos.

O presente trabalho pode contribuir para a concepção do termo qualidade por diversos pesquisadores da área que corroboram por uma EaD no ensino superior socialmente referenciada, de qualidade, gratuita e pública que contribua para a formação do cidadão e na promoção de uma sociedade mais justa.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria normativa nº 50, de 3 de julho de 2018**. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/28735155/do1-2018-07-05-portaria-n-50-de-3-de-julho-de-2018-28735144. Acesso em: 18 mai. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância. Neves, Carmen Moreira de Castro. **Referenciais de Qualidade para cursos a distância**. 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ReferenciaisQualidadeEAD.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2023.
- DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida (org.). **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: INEP/MEC, 2007.
- LIMA, D. da C. B. P.; ALONSO, K. M. Qualidade e educação a distância: do referencial teórico à sua proposição. **Ecos Revista Científica – Educação**. São Paulo, v. 51, p. 2- 26. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/ecos/article/view/15250/8021>. Acesso em: 01 jun. 2023.
- MARTINS, Simone Maria; COSTA, Maria Luisa Furlan. Perspectivas históricas e concepções de qualidade e acesso ao ensino superior a distância no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, Nº 61, p.154-165. 2015. Disponível em: Acesso em: 01 jul. 2023.
- OLIVEIRA, Dayane HorwatImbriani de. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância: política pública educacional em contextos e perspectivas de atualização**. 2020. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.
- OLIVEIRA, Dayane HorwatImbriani de. FARIA, Karina Rodrigues de. BURCI, Taissa Vieira Lozano. Educação superior a distância no Brasil: reflexões sobre políticas públicas de implementação e regulação. **Anais do evento: III SIPERS**. Primeira educação. Ponta Grossa, 2005. Disponível em: <https://doi.ty.com.br/anais/sipers-/trabalho/89813>. Acesso em 30 jul de 2023.

QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS ACERCA DO CONCEITO DE *PRÁXIS* EDUCATIVA ENQUANTO PRÁTICA SOCIAL

*Bruna Beatriz da Rocha*¹

*Rebeca Freitas Ivanicska*²

*Francisco Romário Paz Carvalho*³

*Giseuda Ferreira da Silva*⁴

*Daiana Ferreira da Silva*⁵

INTRODUÇÃO

As práticas que envolvem as condutas humanas são orientadas por uma racionalidade, que surgem com as civilizações modernas. No entanto, não podemos pensar que antes da existência da racionalidade, não havia reflexões a respeito do que é e como realizar a educação. As práticas, os pensamentos cotidianos de gerações e épocas, que por ventura eram desconsideradas pela formalização culta do pensamento, representam parte da cultura da educação.

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), Criadora e Organizadora do projeto “Obras Coletivas MG”. Professora da rede pública e da rede privada de ensino. Email:bruuna_rocha1@hotmail.com.

2 Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras. Advogada, Pedagoga e Palestrante. Pós graduanda em Neuropsicopedagogia (UNINTER); Pós- graduada 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). Pós graduanda em Neuropsicologia Clínica e Institucional pela Uninter. Criadora e Organizadora do projeto “Obras Coletivas MG”. Professora na Educação Básica pela rede municipal de São João del Rei. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Corpo, Cultura e Diversidade; Políticas Públicas e Gestão Escolar.

3 Acadêmico do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), *campus* Amílcar Ferreira Sobral (CAFS). E-mail: f.mariopc@yahoo.com.br.

4 Graduada do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), *campus* Amílcar Ferreira Sobral (CAFS). E-mail: giseuda29@hotmail.com.

5 Graduada do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), *campus* Amílcar Ferreira Sobral (CAFS). E-mail:daianafferreiradfs@gmail.com.

A complexidade dos processos educativos dificulta o reconhecimento dos fatores que os definem. Para Zabala (1998), há diversos fatores determinantes da prática, tais como: os parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes, etc. O autor afirma, ainda, que todo educador precisa possuir um grau de compreensão dos processos educativos, bem como, os caminhos que o levam a melhorar sua prática. Nesse sentido, se entendermos que a melhoria das ações humanas passa pelo conhecimento e controle das variáveis que intervêm nelas, é possível utilizar referenciais que nos ajudem a compreender a dinâmica da sala de aula e o seu contexto.

Partimos, então, da acepção de Sacristán, (1999), no qual define a prática educativa como ação orientada, dotada de sentido, em que o sujeito tem um papel fundamental como agente, mesmo incluído na estrutura social. Neste sentido, ressalta-se a continuidade entre o individual e o social ou institucional, entre sujeito e cultura, entre o conhecimento e a prática. Desse modo, “[...] o significado mais imediato de prática educativa refere-se à atividade que os agentes pessoais desenvolvem, ocupando e dando conteúdo à experiência de ensinar e de educar” (SACRISTÁN, 1999, p.30). Para o autor, devemos, ainda, considerar os princípios de procedimentos que norteiam uma prática educativa eticamente aceitável, apoiados em processos de reflexão como mecanismo de análise e melhoria da mesma, como exercício para a formação e aperfeiçoamento de professores.

A ideia é compreender o que ocorre na educação a partir da dinâmica das ações das pessoas e da ação social, centralizando-nos no que nos move como ponto de referência para compreender a dinâmica dos sujeitos e das instituições, que se desenvolvem nas chamadas praticas educativas. Diante disso, ao compreender que prática e *práxis* possuem sentidos diferentes, entendemos, que, à prática voltada para as atividades humanas, dotadas de um sentido utilitário e a *práxis*, concebida como uma atitude filosófica, que ultrapassa essa concepção de atividade meramente utilitária, individual e autossuficiente (VÁZQUEZ, 2011).

Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo compreender a *práxis* educativa, como instrumento de transformação social, a partir da reflexão sobre a educação como prática social. Para realização deste estudo, utilizamos a pesquisa bibliográfica, definida por Gil (2008, p.50), como aquela que é realizada “[...] a partir de material já elaborado, construído principalmente de livros e artigos científicos”. Para tanto, utilizamos as obras que tratam da temática abordada, com a preocupação pela qualidade das fontes, em consonância com as ideias produzidas.

É importante ressaltar, também, que ao realizar uma pesquisa bibliográfica, faz-se necessário analisar as informações selecionadas para descobrir as possíveis

incoerências que possam existir. Nesse sentido, é preciso utilizar fontes variadas, para que o pesquisador tenha em mãos um acervo de materiais que ela possa analisar para realização da pesquisa (GIL, 2008). Além disso, ao longo do estudo trabalhamos com os conceitos e sua elaboração, na construção de uma *práxis* como instrumento de transformação social. A seguir, apresentamos a uma discussão acerca dos conceitos de prática educativa, prática pedagógica e prática docente.

DEFININDO CONCEITOS: PRÁTICA EDUCATIVA, PEDAGÓGICA E DOCENTE

Ao longo de toda a vida, procuramos explicar os mais diversos acontecimentos do nosso dia-a-dia, seja em casa, na comunidade, no trabalho, na ciência. Becker (2007) nos diz que, trabalhamos com conceitos o tempo todo. A busca pelo entendimento da própria vida, nos leva a produzir conceitos.

De encontro ao pensamento de Becker (2007), Barros (2016) afirma que a formação dos conceitos surge da necessidade de explicar um fenômeno novo ou que precise de um novo olhar para sua compreensão. Nesse sentido, o conceito pode ser definido como “[...] a bem delineada ideia que é evocada a partir de uma palavra ou expressão verbal que passa, desde então, a ser operacionalizada sistematicamente no interior de certo campo de saber ou de práticas específicas” (BARROS, 2016, p. 26).

Como o autor destaca, a elaboração de um conceito tem como finalidade a compreensão de um fenômeno, concebido em um campo de reflexões por pesquisadores e pensadores, que visam à produção de um conhecimento sobre uma realidade. A possibilidade de (re) fazer os conceitos nos permite mudar a visão de mundo existente, através da análise, discussão dessa realidade.

Nesse percurso, “[...] os conceitos convertem-se, então, em palavras preciosas – diamantes de alto quilate que cortam e recortam com maior precisão; palavras que, destacando-se das demais, brilham e ajudam a iluminar situações novas ou corriqueiras” (BARROS, 2016, p. 37). Partindo dessa perspectiva, nos propomos ao longo deste estudo, elaborar um conceito sobre prática educativa, considerando o contexto atual da nossa sociedade, em meio a tempos de crises, que possibilitem colocar a educação como meio de transformação social. Para isso, é preciso definir, os três tipos de práticas que permeiam o campo educativo: a prática educativa, a prática pedagógica e a prática docente.

Segundo Franco (2012) é comum pensar que as práticas educativas e as práticas pedagógicas são sinônimas. No entanto, diferem conceitualmente. As práticas educativas compreendem o sentido mais amplo de educar, que acontece na sociedade. Elas se referem as práticas de concretização de processos educacionais. Nesse sentido, a educação deve ser um instrumento de

humanização dos homens em sociedade, imersos nas diversas redes de interações que os envolvem, em um contexto social e cultural.

No que tange as práticas pedagógicas, Franco (2012, p.173) afirma que “são as práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social”. Ou seja, são as práticas que visam concretizar os processos pedagógicos. O professor, ao construir sua prática pedagógica, exerce uma dialética sobre seu fazer docente. Essa dinâmica de “[...] construir e desconstruir; começar de novo; acompanhar e buscar novos meios e possibilidades” constitui a prática pedagógica.

Para Souza (2012) existe diferenças entre a prática pedagógica e prática docente, pois ainda há muitas divergências nos conceitos destas. No entanto, o autor considera que a prática docente é apenas uma das dimensões da prática pedagógica interconectada com a prática gestora, a prática discente e a prática epistemológica e/ou gnosiológica. O autor trabalha ainda na perspectiva de da *práxis* pedagógica, como sendo a interrelação de práticas de sujeitos sociais formadores que objetivam a formação de sujeitos que desejam ser educados e produzam conhecimentos que ajudem a compreender e atuar na mesma sociedade e na realização humana de seus sujeitos.

Pensar a formação, com esse formato, nos remete a perceber a prática pedagógica como atividade que não se reduz a aplicação de métodos e técnicas de ensino, para além da transmissão de conteúdo. Nesse contexto, a prática pedagógica delinea-se como *práxis*, haja vista que “[...] assume-se que a *práxis* pedagógica seja um tempus e um *lôcus* de realização intencional e organizada da educação. Um *lôcus* de confrontos no qual se realiza a educação de maneira coletiva [...]” (SOUZA, 2012, p.28). Por isso, é importante lembrar que o professor vive na prática pedagógica e, de modo especial, na sala de aula um verdadeiro laboratório, que concorre com o aperfeiçoamento do seu próprio saber, do saber ensinar e do saber-ser.

Assim, para compreendermos a noção de *práxis* pedagógica é preciso entender e organizar a ação coletiva da instituição formadora de educadores ou quaisquer outros profissionais nos cursos de Educação Superior, de Educação Básica ou de outros processos educativos que ao os escolares, tendo em vista que todos os profissionais da educação entendam o papel da educação, que é de contribuir com a construção humana do sujeito humano. Esse seria o ideal da formação.

Nesse processo, encara-se a *práxis* pedagógica, como uma ação coletiva, sendo argumentada e realizada para garantir a realização de determinados objetivos e finalidades da educação, assumida pelos sujeitos que constituem a instituição formadora e pelos sujeitos educandos. Ou seja, como esta *práxis* é

fruto de uma ação social coletiva, ela não se reduz apenas a prática docente, mas se conforma também na prática discente, na prática gestora, na prática epistemológica e/ou gnosiológica com suas intencionalidades explícitas, permeadas pela afetividade (SOUZA, 2012).

Nessa perspectiva, entendemos que as práticas pedagógicas, também, constituem a prática docente. No entanto, nem toda prática docente é pedagógica. Quando a prática docente é dotada de uma intencionalidade da sua ação, ela constitui-se prática pedagógica (FRANCO, 2012). Os motivos das ações docentes derivam dos motivos em interação com os demais e com os quais são ressaltados pelos modelos ético-pedagógicos: com os do sistema escolar, os dos pais, os modelos sociais em geral, as finalidades da política educativa e das recomendações deduzidas dos modelos ou filosofias normativas da educação.

Pontua-se, então, que a prática docente é aquela referente a ação do professor no compromisso com o educar, na realização do seu trabalho no contexto escolar. Nesse sentido, Damasceno (2016) afirma que a prática docente é aquela desenvolvida nos contextos educacionais, caracterizada por ser uma atividade sistemática e social, que acontece por meio da mediação pedagógica, no ambiente escolar.

Ao tratarmos das práticas que permeiam o contexto educacional, traçamos conceitos com base na literatura da área, para definir cada uma. A distinção entre elas nos permite compreender, o quão vasto é, o campo da educação e sua importância como instrumento de transformação social em tempos de crise. Em que a educação é veículo condutor para as transformações sociais, em busca de uma formação emancipatória e humanista.

Nessa perspectiva, aprofundaremos a seguir, o conceito de prática educativa, pautadas nas concepções de teóricos, dos clássicos a contemporaneidade.

O QUE SERIA PRÁXIS EDUCATIVA?

Iniciamos nossa caminhada na produção do conhecimento acerca do conceito de prática educativa, numa perspectiva da *práxis*. Para isso, compreendemos que prática e *práxis* possuem sentidos diferentes. “Toda *práxis* é atividade, mas nem toda atividade é *práxis*” (VÁZQUEZ, 2011, p.221). Enquanto a prática esta voltada para as atividades humanas, dotadas de um sentido utilitário; a *práxis* surge como uma atitude filosófica que ultrapassa essa concepção de atividade meramente utilitária, individual e autossuficiente.

Ao pensar a prática educativa como *práxis*, compreendemos que esta aspira transformar/mudar uma sociedade. Vázquez (2011, p.398) concebe a *práxis* “[...] como atividade material humana transformadora do mundo e do próprio homem. Essa atividade real, objetiva, é, ao mesmo tempo, ideal,

subjetiva e consciente”. O autor defende, ainda, que a *práxis* constitui em uma atividade livre, universal, criativa e auto criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz) e transforma seu mundo humano e histórico e a si mesmo.

Nessa perspectiva, a realização de uma *práxis* educacional só é possível se buscarmos a transformação das ações educacionais, onde o produto da consciência materializa-se na própria ação. A *práxis* educacional será aquela atividade transformadora, consciente e intencionalmente realizada no âmbito da educação. Uma atividade transformadora do mundo e do próprio homem.

Essa *práxis* se constitui, ainda, a partir de determinados fins, que é a transformação real do mundo natural ou social, para satisfazer determinada necessidade da sociedade. Ela não responde por si mesma sem estar associado a outro contexto, considerando a capacidade transformadora do homem, sobre a natureza e no meio social, alterando o ambiente que vive e as transformações no decorrer da história (VÁZQUEZ, 2011). Eis a razão pela qual a prática educativa, se constitui como *práxis* docente, ao considerar a capacidade transformadora do homem sobre o contexto educacional, sobre as práticas educativas seja dentro ou fora da escola, na busca da formação de cidadãos conscientes, ativos, livres, criativos.

Tendo dito isso, retornamos à Grécia Clássica, onde os filósofos já apresentavam uma preocupação com a formação do ser humano. Valle (2002) ao apresentar os enigmas da educação, discute sobre a educação como *paidéia*, um ideal de formação, que proporciona uma tomada de consciência política, crítica e social, na possibilidade da emancipação humana. E para isso, é necessário a (re)significação, pela liberdade humana, dos fins e dos meios da educação. E nos traz como um dos enigmas: “[...] na educação, a liberdade define, ao mesmo tempo, o fim que se busca e o princípio do qual se parte, aquilo que se pretende construir e no que se apoia essa construção” (VALLE, 2002, p.269).

Considerado um conceito complexo, a *paidéia* exprimia um ideal de formação constante no mundo grego. Nessa perspectiva, a educação deve visar uma formação integral do ser humano, pautada em valores, na ética, na alteridade dos indivíduos, na virtude em si (fazer o bem); pois em contrapartida, estamos vivendo um processo de escolarização; em que, a educação deixa de priorizar a formação humana do indivíduo e passa a buscar apenas resultados, através da quantificação do conhecimento (VALLE, 2002).

Portanto, ao pensarmos sobre a *práxis* educativa tendo como base de reflexão a *paidéia*, compreendemos que a educação também é *práxis*, e portanto, reafirmamos nossa concepção de uma *práxis* educativa. Valle (2002, p. 272) afirma que, “[...] a educação é *práxis*, porque, atividade lúcida, deliberada e deliberante, seu objeto, sua finalidade, é o próprio exercício dessa lucidez e dessa deliberação. Na educação, portanto o fim corresponde à própria atividade que

o produz: a autocriação”. Ou seja, a práxis educativa volta-se para as ideias de emancipação humana, como possibilidade de uma reflexão sobre esses fins e uma tomada de consciência do seu poder de deliberação; uma vez que toda *práxis* é consciente.

Dessa forma, a *práxis* envolve a intenção e a ação de transformar a realidade. Assim, é preciso compreender o que ocorre na educação a partir da dinâmica das ações das pessoas e da ação social, centralizando-nos no que nos move como ponto de referência para compreensão da dinâmica dos sujeitos e das instituições, que se desenvolvem nas práticas educativas.

Como descrito por Freire (2011), é fundamental partirmos do entendimento de que o homem é um ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. A ideia de educação como a alavanca do progresso é rejeitada pelo autor e ele parte em defesa de teoria de uma alavanca da revolução, voltada para uma pedagogia da liberdade, pois a conscientização significa uma abertura à compreensão das estruturas sociais como modos de dominação e da violência.

Nesse sentido, necessitamos de uma educação que leve o homem a uma nova postura diante dos problemas da sociedade. Precisamos de uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. A própria posição da nossa escola, por vezes, é pautada na memorização dos trechos, na desvinculação da realidade, uma tendência que visa reduzir os meios de aprendizagem às formas meramente nocionais, já é uma posição ingênua (FREIRE, 2011).

Nesse sentido, Vygotsky (2003) afere a toda educação um caráter social. O meio é para o ser humano o meio social. Nesse sentido, “[...] o ambiente social é a autêntica alavanca do processo educativo, e todo o papel do professor consiste em lidar com essa alavanca” (Ibidem, p. 76). O autor propõe que a experiência pessoal do educando transforme-se na principal base do trabalho pedagógico. Toda a arte do educador deve estar voltada para a orientação e regulação da atividade pessoal do aluno. Educar significa estabelecer novas reações, elaborar novas formas de conduta.

No contexto da *práxis* educativa, pensamos que educar ultrapassa uma formação de conteudista e visa uma formação humana, pautada em valores morais e éticos. Para Vygotsky (2003, p.301), “[...] só a vida educa e, quanto mais amplamente à vida penetrar na escola, tanto mais forte e dinâmico será o processo educativo. O maior pecado da escola foi se fechar e se isolar da vida mediante uma alta cerca”.

As ideias Pós-modernas também somam a esse estudo. Giroux (2003) defende um revigoreamento de uma política cultural da prática como intervenção

estratégica e pedagógica com poder sobre as lutas cotidianas. Na acepção do autor, uma educação política significa ensinar aos estudantes a correr riscos, fazer perguntas, desafiar aqueles no poder, honrar tradições críticas; ser reflexivo a respeito da forma como a autoridade é utilizada na sala de aula e em outros espaços pedagógicos; oportunizar aos estudantes a possibilidade de se expressem de forma crítica; a participarem dos debates pelo qual suas identidades, valores e desejos são moldados, para construir e ampliar seu papel como cidadãos críticos.

De acordo com Giroux (2003), a cultura tornou-se o principal meio pelo qual as políticas sociais são produzidas, circuladas e estabelecidas. A relação entre cultura e pedagogia não pode ser abstraída da dinâmica central da política e do poder. A cultura é, portanto, um dos elementos essenciais para a compreensão de uma *práxis* educativa, pois todas as relações estabelecidas entre os indivíduos reflete na sua formação educacional.

Ao encontro de Giroux (2003), elencamos as concepções freireanas que atravessam os ideais dos teóricos que discutem sobre a educação, ressaltando a importância de Paulo Freire para pensarmos uma *práxis* educativa como possibilidade de emancipação humana e transformação social. Nesse sentido, a *práxis* educativa deve estar pautada na reflexão crítica, no diálogo, em uma educação como prática da mudança e liberdade.

Nessa perspectiva, ao conceber a *práxis* educativa como comunidade de afetos, entendemos que é preciso evitar a mutilação da espontaneidade, da alegria de aprender, do prazer de criar nas salas de aula das escolas, para explorar o currículo como um “acontecimento” vivido nele mesmo. Deixar as crianças livres para criar, brincar, interagir, produzir o seu próprio conhecimento. Pois, o currículo muda à medida que nos envolvemos com ele, refletimos sobre ele, consideramos sua complexidade tecida em rede de conversações e agimos em direção à sua realização, buscando nos afetos e afecções a potência inventiva de um currículo não burocrático e normalizado (CARVALHO, 2009).

Esse processo é unificado e estável movido por paixões e motivada pelos afetos para desenvolver a aprendizagem e consiste em uma prática política de investimentos afetivos e de desejos sedimentados que conecta a vida e experiências cotidianas dos estudantes com aquilo que aprendem.

Dialongando com Freire, Assmann (2012) nos traz que é preciso reencantar a educação, revestindo-a de encantos, tornando nossas escolas e alunos aprendentes. É preciso reconhecer que a educação é um dos principais e mais eficientes meios de salvar vidas humanas. Para isso, assume-se uma causa maior: a luta por mudanças éticas, políticas e econômicas na sociedade. A escola, portanto, deve ser um lugar gostoso (uma organização aprendente). Um lugar de aprendizagem.

Está na hora de fazermos, sem ingenuidades políticas, um esforço para reencantar deveras a educação, porque nisso está em jogo a autovalorização pessoal do professorado, a autoestima de cada pessoa envolvida, além do fato de que, sem encarar de frente o cerne pedagógico da qualidade do ensino, podemos estar sendo coniventes no crime de um *apartheid* neuronal que, ao não propiciar ecologias cognitivas, de fato está destruindo vidas” (ASSMANN, 2012, p.23)

Os seres humanos aprendem, representam e utilizam conhecimentos de muitas maneiras diferentes. Essas diferenças tornam mais complexo o exame do aprender e do conhecer. Há diferenças e desafios em todo sistema educativo. Pois, nem todos aprendem as mesmas coisas da mesma maneira e, tão pouco, o aprendizado dos estudantes pode se medido por medições(metro) uniformes e universais.

Na perspectiva transformadora de Flecha (2010), os professores agem como cidadãos (intelectuais orgânicos) e os estudantes se tornam competentes no conhecimento cultural e nas contribuições intelectuais da comunidade, e também adquirem o conhecimento exigido para que tenham acesso socioeconômico. Para Zeichner e Flessner (2010, p.344), o mais importante é que “[...] os formadores de professores precisam adotar uma investigação autocrítica em relação a seu trabalho na formação de professores que esperam que seus alunos adotem nas escolas da educação básica”.

Cabe ao pedagogo-professor-educador, analisar as multiplicidades e os pontos de singularidades dos currículos. Destaca-se, também, o papel dos Pesquisadores-Professores, pois eles conseguem criar algo novo ao promoverem a irrupção de um devir em estado puro, dignos do acontecimento curricular e que artistem a educação, em devir-revolucionário: o único devir, que conjura o intolerável e os faz acreditar no mundo.

Portanto, finalizamos essa reflexão com a acepção de Corazza (2012), que nos diz que, ao educar, pesquisamos, procuramos e criamos; e, ao ensinar, também pesquisamos, para procurar e, também, para criar.

SENTENÇAS (QUASE) CONCLUSIVAS

Ao longo desse estudo discutimos sobre a educação como prática social, na perspectiva da *práxis*, como instrumento de transformação social. Apresentamos aqui (in)conclusões por entender que compreensão de *práxis* educativa não se limita a este estudo.

Conforme abordamos, anteriormente, a complexidade dos processos educativos dificultam o reconhecimento dos fatores que os definem. Pois, na prática há contradições no agir, no fazer, no saber docente. A ideia foi compreender o que ocorre na educação, a partir da dinâmica das ações das pessoas e da ação social.

Nosso objetivo foi compreender a *práxis* educativa, como instrumento de transformação social, a partir da reflexão sobre a educação como prática social. Assim, ao concebermos a educação como prática social e, ao considerá-la o motor das atividades humanas necessárias ao funcionamento da sociedade, compreendemos que ela funciona como instrumento de humanização dos homens em sociedade, imersos nas diversas redes de interações que os envolvem, em um contexto social, político e cultural. Nessa perspectiva, a educação tem como finalidade preparar os indivíduos para agir coletivo em sociedade.

A *práxis* não responde por si mesma sem estar associado a outro contexto, considerando a capacidade transformadora do homem, sobre a natureza e no meio social, alterando o ambiente que vive e as transformações no decorrer da história. Por isso, compreendemos a prática educativa como *práxis*, por estar associada a um contexto de transformações que a educação vem passando ao longo da história, bem como, o espaço institucionalizado onde ela acontece, na escola.

Diante disso, concebemos a *práxis* educativa como uma atividade prática adequada a fins, guiadas por objetivos. Uma atividade de criação, que transforma o mundo e a si mesmo, como instrumento de transformação social, a *práxis* educativa, visa à transformação e humanização dos indivíduos e se efetivam nos contextos das relações sociais estabelecidas entre os indivíduos. Logo, elas são sistemáticas, intencionais, coletivas e subjetivas, possuindo um caráter reflexivo das práticas humanas.

Portanto, a compreensão da *práxis* educativa nos permite refletir sobre o contexto educacional que estamos vivendo e as práticas de formação que permeiam o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Afinal, que ser humano estamos formando? Qual o papel da educação para formação do ser humano consciente e crítico do seu papel na sociedade? São questões que deixamos para as futuras reflexões acerca da *práxis* educativa.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação Crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ASSMAN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à uma sociedade aprendente. 12ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

BARROS, José D'assunção. **Os conceitos**: seus usos nas ciências humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

BECKER, Howard. S. **Segredos e turques da pesquisa**. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2007.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, Rio de Janeiro, DP et al., Brasília, DF: CNPQ, 2009.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre, RS: Ed. UFRGS; Doisa, 2013.

DAMASCENO, Isolina Costa. Prática educativa, pedagógica e docente: uma reflexão sobre a ação dos professores. *COGNITIO - Revista Científica Multidisciplinar*, vol. 1, n. 1, Jan./Jun., p.46-55. 2016. Disponível em: http://www.faame.edu.br/revistaeletronica/cognitio/artigos/PRATICA%20EDUCATIVA%20PEDAGOGICA%20E%20DOCENTE_uma%20reflexao%20sobre%20a%20acao%20dos%20professores.pdf. Acesso em: 08 jun. 2020.

FLECHA, Ramon. A cidade educadora e a educação crítica. In: APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação Crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p.365-379.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, Henry A. **Atos impuros: a prática política dos estudos culturais**. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOUZA, João Francisco de. **Prática Pedagógica e formação de professores**. 2. ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

SACRISTÁN, JoseGimeno. O que move a ação educativa? A racionalidade possível na pós-modernidade e a relação teoria-prática. In: **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

VALLE, Lília do. **Os enigmas da educação: a Paidéia democrática entre Platão e Castoriadis**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia Pedagógica: edição comentada**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, Ken; FLESSNER, Ryan. Educando os professores para a educação crítica. In: APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação Crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p.331-348.

O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA FORMAÇÃO PARA A PROMOÇÃO DA SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA NO ÂMBITO ESCOLAR

Salatiel da Conceição Luz Carneiro¹

Adelson Lopes Monteiro Junior²

Jolien Kate Nascimento Pinto³

Amanda Gama e Gama⁴

Márcio Antônio Gonçalves Meireles⁵

1. INTRODUÇÃO

A escola é um importante ambiente de socialização e é nela que os alunos têm, por vezes, seu primeiro contato social fora do ambiente familiar. Nela os alunos interagem com outros discentes, docentes, coordenação pedagógica, entre outros. Dentre os tantos espaços de socialização na escola, pode-se destacar o momento dado às aulas de educação física. Nela os alunos aproveitam o tempo com práticas corporais, exercícios físicos, práticas de higiene, nutrição entre outros. Sabe-se que o docente é um agente fundamental para o processo educacional. Ele é o responsável por auxiliar os alunos no desenvolvimento de suas capacidades físicas e motoras e, para a construção integral do ser humano.

Para que o aluno desenvolva sua coordenação motora fina, grossa e global, sua lateralidade, noções de higiene e saúde, entre outros, faz-se necessário que o professor de educação física disponha de ótima formação, assim como de espaços

1 Especialista em Fisiologia do Exercício pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci (UNIASSELVI). Bacharel em Educação Física pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci (UNIASSELVI). Acadêmico de Nutrição pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-2705-7379>. E-mail: salatiel.carneiro@ics.ufpa.br.

2 Acadêmico de Fisioterapia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Acadêmico de Educação Física pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci (UNIASSELVI). Orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-8296-6911>. E-mail: adelson.junior@ics.ufpa.br.

3 Acadêmica de Educação Física pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Orcid id: <https://orcid.org/0000-0001-8055-8220>. E-mail: jolienepinto@aluno.uepa.br.

4 Licenciada em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-6880-0704> E-mail: amanda01gama@gmail.com.

5 Acadêmico de Educação Física pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci (UNIASSELVI). Orcid id: <https://orcid.org/0009-0004-3578-9010> E-mail: patameiro185@gmail.com.

físicos adequados para as vivências práticas dos alunos. Logo, é fundamental que a escola, enquanto espaço de apropriação do saber, seja também espaço adequado para a construção, interação e troca de saberes, proporcionando espaços propícios para a boa realização das atividades práticas propostas.

Em se tratando de formação profissional, atualmente é possível que o professor de educação física seja Bacharel e/ou Licenciado. De maneiras distintas ambas as formações formam o profissional para atuar na prescrição de exercícios e atividades físicas. No entanto, para o ambiente escolar é necessária formação em curso superior de Licenciatura em Educação Física, curso ofertado em nível superior com carga horária mínima de 3.200 horas com integralização curricular em quatro anos de curso. As disciplinas são voltadas para a prática docente (pedagogia), cinesiologia e biomecânica, fisiologia e anatomia humana, esportes individuais e coletivos, entre outras, as quais, preparam, de forma teórica e prática, o profissional para ensinar sobre todos os aspectos da motricidade humana, além dos conteúdos de higiene e nutrição.

Até meados de 1987 o curso de educação física formava um profissional generalista que estava habilitado indistintamente para atuar tanto no ambiente escolar quanto fora dele. Com a criação do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e por meio do parecer nº 215/87 e da resolução nº 03/87 do Conselho Federal de Educação (CFE), ficou estabelecida a criação dos primeiros cursos de Bacharelado em Educação Física, retirando do Licenciado, a atuação fora do ambiente escolar. Fez-se necessário então uma reestruturação nos cursos de educação física, os novos profissionais bacharéis ou licenciados precisavam estar prontos para atuar em suas respectivas áreas de forma a promover saúde e bem-estar respeitando os princípios do treinamento desportivo, com uma ampla e sólida formação biológica e fisiológica. Assim, ao diferenciar as áreas de atuação do profissional de educação física, busca-se discutir e analisar a atuação profissional do licenciado, uma vez que, ele é um promotor de saúde e bem-estar no ambiente escolar, por meio de práticas esportivas e corporais. É ele quem, compreendendo a individualidade biológica, psicológica e emocional de cada aluno, promoverá atividades diversificadas, a fim de gerar as respostas almejadas pelo treinamento físico proposto. Nesse sentido, o presente artigo busca por meio de revisão de literatura concentrar-se na figura do professor de educação física e em sua formação para a qualidade de vida e promoção de saúde na escola.

2. A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

O professor de educação física é o profissional que dentro do âmbito escolar trabalha os mais diversos conteúdos relacionados à saúde, socialização, prática de esportes, entre outros. Sua formação se dá atualmente através do curso superior de Licenciatura em Educação Física com duração mínima de 4 anos e carga horária de 3.200 horas, dentro desta formação o futuro profissional recebe todo o subsídio para sua prática docente.

Faria Junior (1987) afirma que:

Não se deve associar o bacharel em Educação Física com o especialista e o licenciado com o generalista. Uma leitura, que curiosamente nunca é feita pelos críticos do bacharelado, embora profundamente vinculada à tradição educacional brasileira, é a de que o licenciado é um especialista; um especialista em escolas de 1º e 2º graus. É também da nossa tradição, infelizmente, que a licenciatura seja um curso pro forma, um bacharelado revestido da tintura pedagógica de algumas poucas disciplinas. O problema das áreas que há muito tempo distinguem o bacharel do licenciado está na licenciatura e não no bacharelado [...] (Faria Junior, 1987, p. 249).

Para que esta ruptura de fato fosse possível, fez-se necessária uma profunda reformulação na matriz curricular dos cursos de educação física elencando de acordo com a habilitação pretendida, as competências inerentes à área de formação do bacharel ou do licenciado em educação física; trabalhando de forma específica em cada uma das matrizes curriculares dos novos cursos de educação física; desmistificando a ideia enraizada na cabeça de vários profissionais que, independente da escolha da formação, ambos podem atuar indistintamente tanto no ambiente escolar quanto fora dele.

Assim, de acordo com Pellegrini (1998):

“... a Educação Física como uma profissão deve se apoiar em profissionais que não possuem apenas a habilidade de executar, mas a capacidade de passar essas habilidades a outras pessoas com o objetivo de levá-las ao pleno desenvolvimento de suas capacidades motoras...” (Pellegrini, 1998. p.254)

A expectativa de vida da sociedade tem crescido consideravelmente nas últimas décadas, com isso, as pessoas têm buscado cada vez mais cedo por qualidade de vida e saúde. No âmbito escolar, o professor de educação física é o profissional que possui formação adequada para promover a saúde e bem-estar físico e mental, auxiliando os alunos a desenvolver suas capacidades físicas, motoras, sensoriais e sociais.

De acordo com o que prescreve o código de ética do Conselho federal de Educação Física, na resolução CONFED nº 307/2015:

II - O Profissional de Educação Física tem que ser registrado no sistema CONFEF/CREF's e, conseqüentemente, aderente ao presente Código de Ética, é conceituado como um interventor social, que age na promoção da saúde, e como tal deve assumir compromisso ético para com a sociedade, colocando-se a seu serviço primordialmente, independentemente de qualquer outro interesse, sobretudo de natureza corporativista; (CONFEF, 2015)

Atualmente é solicitado aos egressos dos cursos de educação física, seja licenciatura ou bacharelado, a inscrição nos Conselhos Regionais de Educação Física (CREF), assim como no Conselho Federal de Educação Física (CONFEF). Contudo sabe-se que esta norma mesmo obrigatória, foi tida como opcional por muitos egressos, uma vez que, para estes o diploma de licenciatura em educação física já o habilita para a docência na educação básica, independentemente da inscrição nos seus Conselhos.

2.1 Qualidade de vida e saúde na escola

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS) a saúde pode ser definida não apenas como a ausência de enfermidades físicas ou psicológicas, mas com diversos aspectos do comportamento humano, tais quais: bem-estar físico, mental e social, disposição para as tarefas do dia a dia, no qual pode-se destacar a prática regular de exercícios e atividades físicas leves ou moderadas. Assim, a disciplina de educação física na escola se relaciona diretamente com a definição atual de saúde e durante o período de aula, o professor é o principal agente responsável pela promoção dela na escola.

Vale salientar que além da atividade física e dos exercícios de higienização corporal, outros fatores são importantes para a manutenção da saúde e do bem-estar da criança e do adolescente, é inerente às aulas de educação física conteúdos relacionados aos hábitos saudáveis e alimentação equilibrada, além de relacionamento interpessoal com os amigos, a família e com a comunidade escolar.

A educação física e a qualidade de vida na escola sempre tiveram estreita relação, haja visto que, a qualidade de vida é subjetiva e está ligada a sensação individual de bem-estar, e é medida de acordo com o estilo de vida de cada sujeito e sua percepção daquilo que faz bem, dá prazer e lhe traz satisfação. Em outras palavras, qualidade de vida está ligada ao sentir-se bem e ter boa relação consigo mesmo e com o mundo que o rodeia. Esta percepção está ligada ao bem-estar dentro das experiências individuais de maneira global, não apenas em um ou outro aspecto da vida cotidiana. (Giacomoni, 2004)

Além de trabalhar a percepção da qualidade de vida, o professor de educação física fará com que os alunos criem hábitos saudáveis e um estilo de

vida mais ativo e com mais disposição para a rotina diária. Podemos destacar como componentes saudáveis de acordo com Gonçalves e Vilarta:

[...] adotar hábitos alimentares que respeitem as necessidades biológicas de regularidade de ingestão de nutrientes; respeitar as necessidades específicas de nutrientes para cada etapa da vida; praticar atividades apropriadas à própria condição fisiológica e com regularidade; controlar o estresse físico e emocional com técnicas específicas às expectativas e aos objetivos de cada pessoa; envolver-se em ações comunitárias estabelecendo laços de apoio e convívio familiar e social; dedicar-se ao lazer não sedentário, baseado em ações que envolvam atividades esportivas, *hobbies* ou trabalhos voluntários (Gonçalves; Vilarta, 2004, p. 47)

Os hábitos aos quais Gonçalves e Vilarta se referem são hábitos inerentes ao ser humano e presentes no dia-a-dia do aluno. Logo, tendo o professor uma sólida formação e apoio da comunidade escolar, ele desenvolverá suas aulas de forma a promover os relacionamentos interpessoais, a regularidade de atividades físicas e hábitos saudáveis individual ou coletivamente.

2.2 Educação física e saúde na escola

A disciplina de educação física é componente curricular obrigatório da educação básica de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da educação nº 9.394/96 (LDB) e faz parte de sua base comum devendo ser adequada a cada faixa etária no ensino regular. É uma disciplina de grande importância, pois trabalha o desenvolvimento motor, a lateralidade, a cognição e a socialização em todos os níveis de ensino, no entanto, ainda hoje é uma disciplina pouco valorizada, vista, por muitos, apenas como um momento de descontração e lazer entre as aulas das demais disciplinas curriculares. Com isso os professores sofrem com a escassez de recursos pedagógicos e materiais para que possam desenvolver suas aulas de forma plena e para que haja bom proveito da prática da educação física.

“[...] entende-se que a Educação Física como uma área do conhecimento da cultura corporal de movimento e a Educação Física escolar como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida” (Rodrigues, 2013).

Mesmo sabendo de seu papel e estando pronto para tal, o professor de educação física por vezes enfrenta dificuldades, seja pela falta de materiais, seja pela negligência da família ou mesmo da escola, que sem perceber acaba por impedir aos alunos a prática de esportes e atividades físicas, pela falta de

estrutura. Além da falta de estrutura o profissional de Educação Física depara-se com alunos que mesmo necessitando de auxílio e motivação para a prática de atividades, estão cada vez mais distantes desta realidade, pois na maioria das vezes preferem a diversão de um jogo de computador ou celular no qual podem divertir-se sem movimentar-se de fato. Essa diversão acaba custando caro, visto que, cada vez mais tem aumentado o número de crianças e adolescentes que sofrem com os mais diversos males da atualidade, entre os mais comuns pode-se citar a obesidade e doenças metabólicas que, cada vez mais cedo, tem feito parte da realidade dos alunos. Mas como motivá-los à prática de atividades físicas? Essa pergunta tem incomodado professores de educação física dos mais diversos níveis de ensino, pois é cada vez mais difícil incentivá-los e tornar as aulas mais atrativas.

Guedes, (1999, p. 226) afirma que a função proposta ao professor de educação física é a de incorporar em suas aulas uma visão não mais exclusivamente voltada a prática esportiva, mas voltadas à saúde e qualidade de vida, mediante uma nova análise e experiências que os tornem crianças e jovens não apenas mais ativas, mas que os conduzam a viver uma vida com estilo saudável, não sejam sedentários e pratiquem atividades físicas com regularidade. Mas como fazê-lo diante da revolução tecnológica que a sociedade se encontra?

Sabe-se ainda que um dos maiores problemas enfrentados na atualidade é o sedentarismo causado pelas tecnologias atuais que, facilitam a vida e tornam-na resolutivas à um *click*. Essa facilidade de viver a vida no conforto de sua casa por meio de aplicativos que fazem tudo por nós, está associado a diversas doenças crônicas não transmissíveis, as quais têm afetado uma parcela considerável da sociedade cada vez mais cedo, devido a má alimentação e a falta de exercícios e atividades físicas regulares. Para que a promoção de saúde seja de fato uma realidade nas aulas de educação física é fundamental que o professor esteja pronto, contudo, é primordial que ele receba apoio da família e da comunidade escolar como um todo. Só com a participação de todos os agentes envolvidos nesse processo e por meio de projetos escolares adequados, será possível fazer com que as práticas saudáveis deixem de ser apenas obrigação do professor e passem a ser uma máxima de cada escola, onde o professor de Educação Física seja apenas o agente facilitador dessa nova visão de escola e sociedade. Uma visão que vê na atividade física e na pessoa do professor de educação física, um meio para promoção de saúde no âmbito escolar e a partir dele.

3. METODOLOGIA

O estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa qualitativa de revisão bibliográfica em livros, documentos oficiais, artigos disponíveis no Google Acadêmico, plataforma SCIELO e CAPES, todos em língua portuguesa. Os descritores utilizados foram: educação física escolar, formação profissional, exercício físico, saúde e qualidade de vida. Optou-se por artigos mais relevantes sobre a temática de estudo, independente do ano de publicação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo discutiu a formação do profissional de educação física, diferenciando a formação superior entre os cursos de licenciatura e bacharelado, além de elencar as possibilidades de trabalho no mercado para o egresso da licenciatura. Em seguida foram apresentadas as principais habilidades que este deve ter e como deve atuar na promoção da saúde e bem estar de seus alunos, enquanto professor de educação física na educação básica, auxiliando os discentes na busca da melhora da aptidão física e da qualidade de vida.

Pode-se evidenciar que para ser um profissional da atividade física e trabalhar com os alunos da educação básica, é essencial que além de uma boa formação superior, o egresso dos cursos de licenciatura em educação física busque constante qualificação profissional e conheça o funcionamento do corpo e dos aspectos fisiológicos, anatômicos, biomecânicos, cinesiológicos, psicológicos e sociais que envolvem o corpo humano e a prática de exercícios físicos.

Se outrora não dava-se tanta atenção aos cuidados com a estética e com o corpo, na atualidade a sociedade tem buscado melhorar fisicamente, adequando os fatores estéticos a fatores saudáveis, buscando assim, viver mais e com maior qualidade de vida. Diante disso, pode-se perceber quão importante se faz um bom professor de educação física e uma aula bem estruturada, pois é por meio desta que os alunos aprenderão cuidados com o corpo e mente, para a promoção da saúde e do bem-estar, buscando uma vida mais saudável e com atividades físicas adequadas a realidade do aluno.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 215**, 11 mar. 1987. Documenta (315), Brasília, mar. 1987.

_____. **Resolução n. 3**. 16 jun. 1987. Diário Oficial, (172), Brasília, set. 1987.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 7. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Código de ética**. Rio de Janeiro, 2015.

FARIA JUNIOR, A. G. **Professor de educação física, licenciado generalista**. In: OLIVEIRA, V. M. de (Org.). Fundamentos pedagógicos da educação física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987, p. 11-33.

GIACOMONI, C. H. **Bem-estar subjetivo**: em busca da qualidade de vida. Temas em Psicologia-SBP, Santa Maria, v. 12, n. 1, p. 43-50, 2004. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v12n1/v12n1a05.pdf>>. Acesso em 01 de abril de 2019.

GONÇALVES, A; VILARTA, R. **Qualidade de vida e atividade física**: explorando teorias e práticas. Barueri: Manole, 2004.

GUEDES, Dartangnan Pinto. **Educação Para a Saúde Mediante Programas de Educação Física Escolar**. Motriz, Londrina, v.5, n.1, 1999.

PELLEGRINI, A. M. **A Formação Profissional em Educação Física**. In PAS-SOS, Solange C. E. (org.) - Educação Física e Esportes na Universidade Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Física e Desporto, 1988.

RODRIGUES, Ingrid Vieira; **A Importância da prática da Educação Física no Ensino Fundamental I**. Portal Educação. 2013. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/educacao/artigos/47188/a-importancia-da-pratica-daeducacao-fisica-no-ensino-fundamental-i>> Acesso em 07 de março de 2019.

EDUCAÇÃO E PROMOÇÃO DA SAÚDE COMO ESTRATÉGIAS PARA EMPODERAMENTO DE PESSOAS IDOSAS E CUIDADORES DE UM CENTRO-DIA

Danilo Cândido Bulgo¹ | Oséias Venceslau da Silva²

Carolina Beatriz Honorato Leite³ | Guilherme de Paula Dourado⁴

Taynara de Melo Rodrigues⁵ | Denis Cassio de Souza⁶

- 1 Pós-doutorando em Educação Física e Esporte (USP). Doutor e mestre pelo Programa de Pós-graduação em Promoção de Saúde da Universidade de Franca. Possui graduação em Fisioterapia, licenciado em Educação Física, Pedagogia, Letras com habilitação em Língua Inglesa, Portuguesa e suas respectivas literaturas e bacharel em Tradutor e Intérprete. Pós-graduado em Saúde coletiva; Neurofuncional adulto e infantil; Psicopedagogia; Cuidados Paliativos e Terapia da Dor; Fisioterapia Neurofuncional Pediátrica; Fisioterapia Geriátrica e Gerontológica; Educação Física na educação infantil; Educação Física escolar inclusiva; Oncologia Multiprofissional e paliatividades; educação especial com ênfase em deficiência intelectual, física e psicomotora; tutoria, elaboração de materiais e ambientes virtuais em educação à distância (EaD); Gestão Escolar; Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades; Ludicidade e educação: jogos, brinquedos e brincadeiras; Pedagogia Hospitalar; Psicomotricidade e Desenvolvimento Humano; Política Social e Gestão de Serviços Sociais; Ensino Lúdico; Neurociência e Aprendizagem; Fisioterapia em Terapia Intensiva; Prescrição da atividade física em situações especiais de saúde e Lesões, Estimulação Precoce; Fisioterapia Forense e Fisioterapia Uroginecológica; Comunicação Alternativa e Tecnologia Assistiva e Fisioterapia do Trabalho e Ergonomia. Professor do ensino superior (graduação e pós-graduação) metodologia EaD e presencial. Pesquisador no campo da promoção da saúde e gerontologia. E-mail: danilobulgo@gmail.com.
- 2 Bacharel em Fonoaudiologia e pós-graduado em Audiologia Clínica e Ocupacional (UNIFRAN). Graduando em Fisioterapia e pós-graduando em Neuropsicopedagogia. Experiência clínica em atendimento infantojuvenil, adulto e pessoas idosas. Possui projeto denominado Doutor Palavrinha, que visa prestar serviços preventivos a fim de promover o desenvolvimento da comunicação humana em ambientes escolares e creches. Atua baseado no conceito de promoção da saúde, bem-estar, reabilitação e funcionalidade humana. E-mail: oseiasvenceslau@gmail.com.
- 3 Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Promoção de Saúde pela Universidade de Franca/UNIFRAN. Formada em Estética e Cosmetologia e em Fisioterapia. Pós-graduada em Fisioterapia no campo da Geriatria e Gerontologia. Possui experiência na área de dermatofuncional, fisioterapia geral com ênfase na saúde da pessoa idosa, bem-estar e qualidade de vida. E-mail: carolinabhonorato@gmail.com.
- 4 Graduado em Ciências Contábeis e Odontologia pela Universidade de Franca/UNIFRAN. Possui cursos e imersões direcionados à área Contábil e Odontologia Estética, Empreendimentos e Administração de Empresas, Finanças Empresariais, além das Resinas e Cerâmicas, Escultura Intensiva em Resina Composta. Ministra palestras em empresas e prefeituras sobre Saúde Bucal. Atua como cirurgião-dentista em três clínicas referência na cidade de Franca/SP. É preceptor do curso de Odontologia no ensino superior (graduação) pela Universidade de Franca/UNIFRAN. E-mail: gdourado@unifran.edu.br.
- 5 Bacharela em Fisioterapia e em Educação Física. Pós-graduanda em Fisioterapia em Terapia Intensiva Adulto Pediátrica e Neonatal, Fisioterapia em Ortopedia e Traumatologia e em Geriatria e Gerontologia. Atua na promoção da saúde, reabilitação e conceito geral acerca da funcionalidade humana como Personal Trainer e Fisioterapeuta na Saúde da pessoa idosa. E-mail: tatamelorodrigues@icloud.com.
- 6 Mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Promoção de Saúde pela Universidade de Franca/UNIFRAN. Possui graduação em Educação Física e em Fisioterapia. Pós-graduado em Ciência do Exercício Físico na Promoção da Saúde e Condicionamento Físico; Educação Básica e Inclusão. Especialista em Nataçao e Atividades Aquáticas. Atua como Fisioterapeuta Gerontológico, Personal Trainer e professor de nataçao com a população diagnosticada com Transtorno Espectro Autista (TEA) e baixa visão. E-mail: deniscassio_academia@hotmail.com.

1. INTRODUÇÃO

O cenário brasileiro vem passando por transformações importantes no que tange o seu perfil demográfico desde o século passado. Antigamente, existia uma sociedade com um grande quantitativo de moradores domiciliados em zonas rurais, núcleos familiares mais volumosos, alto risco de mortalidade na primeira infância e uma densa crise sanitária que não preocupava com a educação e promoção da saúde e sim com os anseios da atenção terciária. Porém, a partir da década de 70, o país iniciou uma remodelação do panorama social, culminando no fenômeno do êxodo rural, estruturas familiares menores e maior preocupação com a saúde na sua multidimensionalidade (MIRANDA, MENDES & SILVA, 2016).

Nesse âmbito, a minimização do índice de nascimentos associada a queda da mortalidade, intensifica o envelhecimento da população. Com um número mais elevado de indivíduos atingindo idades mais elevadas, uma gama de modificações é observada durante essa etapa do ciclo vital, abarcando a transição epidemiológica e demográfica (OLIVEIRA, 2019). Envelhecer se torna, então, uma etapa complexa, caracterizada como sendo uma ação natural, espontânea, inerente e irreversível aos seres humanos, e esse processo se destaca pela influência de aspectos fisiológicos, psicológicos e sociais (GANDRA, 2012).

No Brasil, é considerada como sendo uma pessoa idosa a partir do critério cronológico estabelecido no Estatuto da Pessoa Idosa (2003), em que seu início se dá a partir dos 60 anos, independente do gênero (BRASIL, 2003).

Desse modo, pensando no sujeito 60+, requer uma visão ampliada para compreender o indivíduo na sua dimensão global e nesse argumento Minayo e Coimbra (2011, p. 14) destacam que:

“O envelhecimento não é um processo homogêneo, ou seja, cada pessoa vivencia essa fase da vida de uma maneira, considerando sua história individual e todos os aspectos estruturais (classe, gênero e etnia) a eles relacionados, como saúde, educação e condições econômicas”.

Nesse contexto, o Estatuto visa, em sua essência, buscar e garantir dos direitos assegurados por lei para a pessoa 60+, bem como proporcionar proteção e desenvolvimento de uma gama de ações, estratégias e fomentos que possam atuar em prol de prevenir ocorrências de negligência, abandono, discriminação, abuso e violência geriátrica. O documento enfatiza ainda a relevância de avaliar acesso universal à saúde, assistência social, transporte, alimentação saudável, cultura, lazer, esporte, habitação, dentre outros aspectos importantes para a vida (BRASIL, 2003).

Assim, quando se pensa no campo da gerontologia e geriatria, são necessárias políticas públicas e ações com ênfase no envelhecimento ativo e

saudável, promoção da saúde, visão ampliada do cuidado 60+ e aspectos globais que contribuam para os panoramas que envolvem a qualidade de vida, bem-estar, autonomia e funcionalidade (MALTA *et al.*, 2016).

Nessa perspectiva, o Brasil se tornará um território envelhecido, requerendo práticas ao nível de promoção da saúde e prevenção de agravos que devem ser estimuladas em todas as idades, incluindo o envelhecimento humano (SENA *et al.* 2016).

Frente tal cenário, se faz necessário pensar na territorialidade com espaços geriátricos que podem auxiliar nas múltiplas demandas advindas dessa fase da vida, como o Centro-dia, que surge como um local de acolhimento de curta duração, de caráter público, que atenda pessoas com 60 anos ou mais e que dependem de cuidados parciais ou totais para realização de atividades básicas e instrumentais de vida diária, higiene, alimentação, lazer, assistência social, cuidados de saúde e mobilidade, além de participação ativa na continuidade da vida. Durante a estadia matinal e vespertina nestes espaços, as pessoas idosas recebem uma pluralidade de serviços assistenciais permeado por uma equipe multidisciplinar, cuja finalidade geral é reduzir a vulnerabilidade social, etarismo, situações de abandono e possíveis mazelas ambientais (BRASIL, 2019).

Viabilizando tais demandas, a educação em saúde se caracteriza como sendo fundamental nesse tipo de lugar de cuidado, pois enfatiza em sua essência serviços de atenção básica-primária, constituída por uma equipe multiprofissional que visa prestar assistência à luz da promoção em saúde e prevenção aos agravos, buscando o empoderamento contínuo. Desse modo, essas duas áreas dos saberes educação e saúde são campos sociais que se influenciam e complementam mutuamente (RIBEIRO *et al.*, 2018).

Pensando nesse sentido, justifica-se a necessidade de se discutir estratégias, políticas públicas e determinantes sociais que minimizem as exclusões sociais sofridas pela pessoa 60+ no cenário atual, com ações que culminem positivamente para a visibilidade e as variadas facetas que permeiam à população geriátrica, bem como os cuidadores de um centro-dia assistencial.

Consoante ao exposto, o presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência de ações promotoras da saúde e educacionais com pessoas idosas e cuidadores de um centro-dia do interior paulista.

2. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Trata-se de um estudo descritivo, exploratório, do tipo relato de experiência a partir das vivências de profissionais de saúde atuantes no campo de atenção primária e saúde coletiva, estruturado sob o olhar de ações e atividades de cunho educativas e pautadas no conceito de promoção da saúde, desenvolvidas com

um grupo de pessoas idosas e cuidadores de um Centro-Dia de caráter público localizado em um município de médio porte do interior do estado de São Paulo. As atividades foram desenvolvidas no mês de junho de 2023 e tiveram relação intrínseca com o conceito dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 consolidado pela Organização das Nações Unidas (ONU).

Para iniciar as referidas propostas, cinco etapas constituíram o planejamento estratégico estrutural, sendo elas:

- *Etapa I:* Reunião inicial entre os profissionais para delimitar as pautas, temáticas e atividades a serem realizadas com as pessoas idosas e cuidadores;
- *Etapa II:* Reconhecimento territorial e perfil populacional dos frequentadores do referido Centro-dia;
- *Etapa III:* Fortalecimento de vínculos e explicação das atividades e ações para a comunidade local;
- *Etapa IV:* Execução das estratégias, atividades e oficinas, e por fim;
- *Etapa V:* *Feedback* e discussão entre os profissionais envolvidos.

A partir das informações verificadas por meio da análise do território e da população adscrita, a valorização da pessoa idosa e temáticas que permeiam o campo da geriatria, foram integradas ao projeto. O apoio dos cuidadores e da equipe gestora pelo espaço de cuidado, permitiu a viabilização da atividade.

Participaram de maneira voluntária 29 idosos, na faixa etária de 60 a 91 anos, de ambos os sexos, domiciliados em bairros próximos da instituição, assistidos de segunda a sexta-feira por uma equipe de cuidados, assistência social, lazer e reabilitação. Um idoso não participou das ações, pois possui diagnóstico de alteração cognitiva severa. Rodas de conversa, atividades em grupos, jogos, brincadeiras, trocas de saberes, palestras educativas, ginástica laboral, uso de realidade virtual e gameterapia, além de danças e discussões sobre temáticas gerais permearam as ações de cunho lúdico pedagógico.

Ao se pensar nas questões éticas em pesquisa, por se tratar de um relato de experiência vivida por profissionais, o estudo dispensou apreciação de comitê de ética, regulado pela Resolução 466/12, e frente ao rigor ético dos dados levantados, serão preservadas identificação local e pessoal da população envolvida (BRASIL, 2012).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO DAS EXPERIÊNCIAS GERIÁTRICAS

As estratégias previamente pensadas, priorizam o conceito de envelhecimento ativo, definido pela Organização Mundial de Saúde (2015, s.p) como: “o processo de otimização das oportunidades de saúde, participação e segurança, para melhorar a qualidade de vida à medida que as pessoas ficam

mais velhas”, ademais pautaram-se em um ambiente reflexivo, construtivo e compartilhado, construindo uma gama de experiências, a fim de possibilitar a aprendizagem positiva e significativa das pessoas idosas.

Corroborando com as ações territoriais, em consonância com os princípios da promoção da saúde, a ONU em 2015, lançou o documento denominado de “Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”, composto por 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis (ODS) e 169 metas que compõe a Agenda Universal, visando a estimulação de ações para os próximos 15 anos em áreas de grande relevância para a humanidade e para o planeta (BRASIL, 2015). Assim, os profissionais pensaram em inserir nas atividades, os princípios propostos pela ONU, com propósito de fortalecer vínculos e disseminar boas práticas para busca dos aspectos biopsicossociais e território saudável. A seguir, serão apresentadas ações realizadas no centro-dia geriátrico tanto para os idosos quanto para os cuidadores:

Atividade I: Discussão e conscientização sobre quedas

A temática “Quedas e pessoas idosas” é um problema de saúde pública que pode desencadear efeitos negativos para saúde geriátrica, podendo inclusive levar à morte. Pensando nesse tópico, a roda de conversa teve o escopo evidenciar, segundo a visão de Soares *et al.*, (2015) que “queda é o deslocamento não intencional do corpo para um nível inferior à posição inicial com incapacidade de correção em tempo hábil, determinado por circunstâncias multifatoriais comprometendo a estabilidade”. Nessa perspectiva, as quedas podem ser evitadas com simples mudanças no cotidiano dos indivíduos. Assim, as trocas de informação entre profissionais e a população idosa foi realizada por meio de cartazes e explicações didático-pedagógicas.

Os idosos evidenciaram os principais problemas enfrentados como: calçados e superfícies escorregadias, pisos irregulares tanto dentro quanto em ambientes externos, mobiliários e tapetes dispostos em locais que atrapalham o deambular do sujeito, além de móveis sem ergonomia condizente com as necessidades da pessoa, falta ou baixa iluminação, uso de determinados fármacos e/ou ausência de assistência familiar/orientação. Houve uma aderência importante, com trocas de experiências e compreensão sobre os benefícios da prevenção.

Imagem 1: Orientações sobre quedas e benefícios do autocuidado



Fonte: Autoria própria (2023)

Atividade II: Importância da ginástica terapêutica e atividade física no envelhecimento

A prática de atividade física regular é fundamental para a saúde e o envelhecer bem-sucedido e associado a ginástica terapêutica se tornam uma maneira para tratar ou prevenir problemas de saúde, melhorar da função física e alívio de sintomas oriundos de doenças crônicas. Diversos são os benefícios nos aspectos biopsicossociais, como aumento do contato social, diminuição dos riscos de doenças crônicas, melhoria na saúde física, mental e social, e a melhora do desempenho funcional, tendo conseqüentemente, aumento da autonomia, independência, bem-estar e aspectos acerca da qualidade de vida (MOURA *et al.*, 2012). Foi trabalhado atividades ao ar livre, respeitando as individualidades de cada idoso, utilizando músicas, dinamismo e incentivos entre os pares, permeando vivências e conscientização sobre os benefícios do exercício físico no cotidiano. A maioria dos idosos, relataram sentir aumento da disposição após realização das atividades e ginástica laborais.

Imagem 2: Atividade física ao ar livre



Fonte: Autoria própria (2023)

Atividade III: Campanha educativa: câncer de mama e de próstata

Considerando, que com o avançar da idade, os indivíduos idosos estão mais propensos a desenvolver determinadas doenças, se fazendo importante a compreensão sobre possíveis alterações, para promover a prevenção e a detecção precoce. Desse modo, o câncer de mama e de próstata podem ter grande ocorrência nesse perfil populacional. A fim de disseminar práticas conscientizadoras, foram realizadas campanhas sobre o Outubro Rosa e Novembro Azul, para aumentar aderência ao autoexame de mama, tanto para mulheres quanto homens. Foi utilizado recursos visuais, prática do toque terapêutico para exame de mama, incentivo à consulta médica e cuidado com a saúde. De maneira didática, linguagem acessível e lúdica, os conceitos gerais foram transmitidos a população frequentadora do referido espaço.

Imagem 3: Campanhas educativas para saúde do homem e da mulher



Fonte: Autoria própria (2023)

Atividade IV: Sexualidade na terceira idade e prevenção de doenças/ infecções sexualmente transmissíveis (DSTs e ISTs)

No que concerne à sexualidade da pessoa idosa e as ISTs, nas últimas décadas esse grupo populacional teve ganhos significativos como a amplificação de sua vida sexual, isso se dá em consequência dos avanços realizados pela tecnologia no que tange à saúde relacionado a elevação na qualidade de vida desses indivíduos, no entanto, práticas sexuais sem segurança contribuem para o avanço das ISTs (NETO *et al.*, 2015).

Já a sexualidade, não abarca exclusivamente o ato de relação sexual, mas amplia esse conceito ao carinho, afeto, amor e “a integração dos aspectos físicos,

emocionais, intelectuais, espirituais e sociais da personalidade do indivíduo” e auxilia, assim como faz parte do envelhecimento ativo e saudável (BRAGA; GALLEGUILLOS, 2014, p. 108).

Para disseminar meios para conscientização sobre o sexo e práticas seguras, foi realizado uma oficina sobre autocuidado, sexualidade, afeto, proteção contra ISTs e DSTs, incluindo idosos e cuidadores. Por se tratar de um assunto que pode gerar desconfortos, toda pauta foi tratada com cuidado e visão humanizada.

Imagem 4: Ação educativa sobre sexualidade e sexo seguro



Fonte: Autoria própria (2023)

Atividade V: Terapia do riso e arteterapia como ferramentas para promoção do bem-estar

Foi realizada uma roda de convivência e conversa onde idosos e cuidadores puderam vivenciar uma peça teatral pautada pelo improviso e diálogos de conscientização. Foram discutidos assuntos como: arte, música, cinema, dança e sentimentos. A equipe de profissionais se caracterizou com vestimentas e maquiagem temática da abordagem circense, transmitindo comunicação de maneira livre, simples e baseada no humor. Durante as falas, os idosos ficaram atentos e auxiliaram nos diálogos, o que corroborou para o aumento da autoestima e da autoconfiança em abordar sentimentos e desejos, além da sensação de maior

vitalidade e disposição para enfrentar situações adversas. Os idosos e cuidadores puderam extravasar sorrisos, trocas de experiências com seus pares, bem como cantar músicas, dançar e explorar trabalhos manuais e criativos.

Imagem 5: Práticas positivas em saúde por meio da terapia do riso



Fonte: Autoria própria (2023)

Ademais, atividades lúdicas, criativas, interativas e grupais se tornam terapêuticas, incentivadoras e corroboram para o empoderamento ativo do saber, onde se propiciam momentos de bem-estar físico, mental e social, onde esse processo criativo e divertido, contribui para os estímulos de múltiplas habilidades como: memórias, criatividade, motoras, trabalho em equipe, fortalecimento da autonomia, dentre outras (SILVA *et al.*, 2020).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da experiência vivenciada pelos profissionais, foi notório verificar como a promoção da saúde e a meios educacionais emergem como ferramentas cruciais no empoderamento de pessoas idosas e cuidadores do centro-dia. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que as ações, oficinas, estratégias e atividades ao nível de atenção primária desempenha um papel vital para o empoderamento e fortalecimento de vínculos, subsidiando conhecimento sobre cuidados com a saúde, prevenção de doenças e habilidades práticas para vida diária, sendo eficazes para criar uma comunidade de aprendizado, onde os idosos compartilham experiências e constroem redes de suporte.

Desse modo, ao criar um ambiente que incentiva a inclusão social e a participação ativa durante o envelhecimento humano, foi perceptível aderência as atividades, pois deletério da implementação contínua dessas estratégias no referido espaço geriátrico é fundamental para criar comunidades e espaços saudáveis, onde as pessoas idosas não apenas envelhecem com dignidade, mas também se tornam agentes ativos na promoção e gestão de sua própria saúde.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Estatuto do Idoso. Lei no 10.741, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre a Política Nacional do Idoso, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, v. 3, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde (Brasil). Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Brasília, 2012 [citado 2014 Mar 11]. Disponível em: http://www.conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/index.html Acesso em 04 dez. 2023.

BRASIL. Organização das Nações Unidas: Transformando nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável (2015). Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/Brasil_Amigo_Pesso_Idosa/Agenda_2030.pdf. Acesso em: 04 dez 2023.

BRASIL. Programa São Paulo Amigo do Idoso. Prefeitura do Estado de São Paulo, 22 de jan. de 2019. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/idosos/programas_e_projetos/index.php?p=270237. Acesso em: 3 dez. 2023.

BRAGA, C; GALLEGUILLOS, T. G. B. Saúde do adulto e do idoso.1. ed. São Paulo: Érica, 2014.

GANDRA, T. K. Inclusão digital na terceira idade: um estudo de usuários sob a perspectiva fenomenológica. 2012.

MALTA, D. C. et al. Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS): capítulos de uma caminhada ainda em construção. Ciência & Saúde Coletiva, v. 21,

p. 1683- 1694, 2016.

MINAYO, M. C. D. S.; COIMBRA, C. E. A. J. Entre a liberdade e a dependência: reflexões sobre o fenômeno social do envelhecimento. 2. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011.

MIRANDA, G. M. D; MENDES, A. D. C. G; SILVA, A. L. A. D. O envelhecimento populacional brasileiro: desafios e consequências sociais atuais e futuras. Revista brasileira de geriatria e gerontologia, v. 19, p. 507-519, 2016.

MOURA, M. et al. Efeitos de exercícios resistidos, de equilíbrio e alongamentos sobre a mobilidade funcional de idosas com baixa massa óssea. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 17, n. 6, p. 474-484, 2012.

OLIVEIRA, A. S. Transição demográfica, transição epidemiológica e envelhecimento populacional no Brasil. Hygeia-Revista Brasileira de Geografia Médica e da Saúde, v. 15, n. 32, p. 69-79, 2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Relatório mundial de envelhecimento e saúde. Brasília, 2015. Disponível em: <https://sbgg.org.br/wpcontent/uploads/2015/10/OMS-ENVELHECIMENTO-2015-port.pdf> Acesso em 15 dez. 2023.

SENA, L. B. et al. Conhecimento do enfermeiro sobre políticas de saúde da pessoa idosa. **Rev. enferm. UFPE on-line**, p. 1459-1465, 2016.

SILVA, A. R. D. L. et al. A contribuição das atividades lúdicas para melhoria na saúde do idoso. Brazilian Journal of health Review, v. 3, n. 3, p. 4650-4665, 2020.

SOARES, D. S *et al.* Análise dos fatores associados a quedas com fratura de fêmur em idosos: um estudo caso-controle. Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia, n. 2, v. 18, p. 239-248, 2015.

PSICOLOGIA HISTÓRICO CULTURAL UMA TESSITURA ENTRE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO

Joicemara de Queiroz Souza¹

Rosiane Moraes Costa de Souza²

1. INTRODUÇÃO

É fundamental a consciência
Aonde está a essência de todo ser
É fundamental a consciência
Aonde está a ciência de todo saber
Dentro do pensamento, bem lá no fundo da mente
Há uma centelha acesa
Faz o homem consciente [...]
(CONSCIÊNCIA, Cidade Negra)

A interconexão entre psicologia e educação representa uma tessitura complexa e vital para compreendermos os processos cognitivos, emocionais e sociais que permeiam o ambiente educacional. A colaboração entre essas disciplinas proporciona uma abordagem abrangente, que vai além da mera transmissão de conhecimento, visando também o desenvolvimento integral dos indivíduos.

Nessa intrincada trama, a psicologia desempenha um papel fundamental ao explorar as nuances da mente humana, seus padrões de aprendizagem, as variáveis emocionais e os aspectos comportamentais que moldam a experiência educacional. Este entrelaçamento entre psicologia e educação oferece insights valiosos para aprimorar práticas pedagógicas, promover ambientes inclusivos e cultivar o florescimento dos estudantes, contribuindo, assim, para a construção de uma sociedade mais capacitada e emocionalmente resiliente. Nesta introdução, exploraremos as sinergias entre psicologia e educação, destacando a importância dessa conexão para a promoção de um aprendizado significativo e sustentável.

A interseção entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Educação representa um campo fértil para compreendermos como os processos de desenvolvimento humano e aprendizado são influenciados pelo contexto social, histórico e

1 joyce.deques@gmail.com.

2 rosianecosta72@gmail.com.

cultural. Desenvolvida por Lev Vygotski e continuada por seus seguidores, essa abordagem propõe uma compreensão dinâmica e contextualizada do ser humano, destacando a importância dos elementos culturais e históricos na formação das funções psicológicas superiores.

Nesse contexto, é importante relacionar não somente a psicologia, mas sua vertente mais comumente utilizada quando o assunto é educação e outras temáticas tão quanto importantes, ou seja, a Psicologia Histórico-Cultural uma ramificação da psicologia que desafia abordagens mais tradicionais, enfatizando a ideia de que a aprendizagem ocorre dentro de um contexto social e cultural específico.

Cabe dizer, que no processo educacional, isso implica que os educadores desempenham um papel ativo como mediadores do conhecimento, criando ambientes propícios para a colaboração e a construção conjunta do saber, bem como, afirma Paulo Freire (2003, p. 47) em sua celebre frase “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”. Deste modo, a ênfase recai sobre a importância do diálogo, da interação social e do uso de ferramentas culturais como instrumentos de ensino.

Além disso, a Psicologia Histórico-Cultural destaca a relevância da linguagem no processo de aprendizado, considerando-a não apenas como meio de comunicação, mas como ferramenta fundamental para a construção do pensamento. A linguagem, para Vygotski (em linhas futuras será discutido mais sobre ele), é um instrumento cultural que possibilita a internalização de conceitos e a formação de processos mentais superiores.

Assim sendo, a integração entre Psicologia Histórico-Cultural e Educação oferece uma perspectiva enriquecedora para repensar práticas pedagógicas, promovendo uma educação mais contextualizada, sensível às diversidades culturais e comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes. Ao reconhecer a influência do ambiente social e histórico no processo educacional, essa abordagem contribui para a formação de indivíduos críticos, reflexivos e culturalmente competentes.

No tocante ao já mencionada em linhas pretéritas à Psicologia Histórico Cultural (PHC) e suas contribuições no cenário educacional, haja vista, que Vygotski (1896-1934) desenvolveu diversos estudos no campo da educação que podem nortear caminhos para processos escolares mais significativos. Antes de adentrar nesse campo educacional, é importante pontuar sobre os aspectos que culminaram no desenvolvimento da PHC, desta forma, essa vertente da psicologia teve sua origem a partir das investigações iniciadas por Lev Sememovich Vygotski (1896-1934) que resultaram no grupo conhecido como Troika, composto por Alexander Romanovich, Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaievich Leontiev (1903-1979).

Sobre essa formação Luria (1988) destaca que a reunião desses pesquisadores para elaboração de uma nova Psicologia foi fundamental para o caminhar de uma nova forma de analisar os processos psicológicos:

Reconhecendo as habilidades pouco comuns de Vigotski, Leontiev e eu ficamos encantados quando se tornou possível incluí-lo em nosso grupo de trabalho, que chamávamos de “troika”. Com Vigotski como líder reconhecido, empreendemos uma revisão crítica da história e da situação da psicologia na Rússia e no resto do mundo. Nosso propósito, superambicioso como tudo na época, era criar um novo modo, mais abrangente de estudar os processos psicológicos humanos. (LURIA, 1988, p.22)

Nesse contexto, Vigotski (1999) considerado o criador da Psicologia Histórico Cultural procurou desde suas tentativas iniciais desenvolver novas formulações em relação ao psiquismo e a ciência psicológica, com o auxílio da Filosofia e de forma mais direta no materialismo histórico dialético, princípios para desenvolver metodologicamente sua investigação científica. Convém ressaltar que a crise evidenciada por Vigotski tem origem nas inquietações e impactos mediante as mudanças sociais ocorridas durante a Revolução Russa de 1917, que desencadeou uma forte análise nas teorias psicológicas daquele período, como por exemplo a Reflexologia, a Gestalt, a Psicanálise e o Personalismo (ASBAHR, 2011).

Vigotski a partir de seus estudos concluiu que as abordagens mencionadas anteriormente não são capazes de elaborar uma teoria geral de Psicologia ou uma Psicologia Geral, e muito menos explicar o psiquismo humano. Haja vista que tais teorias têm seu enfoque em uma perspectiva psicofisiológica, descritiva, e, portanto, alcançar uma compreensão mais abrangente e dinâmica, bem como, uma abordagem dialética do comportamento humano não era característica das teorias mencionadas anteriormente (VIGOTSKI, 1997).

Assim sendo, Vygotski (1995) destaca que a crise na Psicologia só pode ser superada por meio de uma metodologia pautada na historicidade do sujeito, assim, o autor propõe uma Psicologia com base nas formulações de Marx. Todavia conforme destaca Asbahr (2011):

Vigotski tinha clareza de que a apropriação direta dos conceitos marxistas pela ciência psicológica, sobrepondo conceitos sociológicos e econômicos aos fenômenos psíquicos, resultaria em uma compreensão mecânica e reducionista de Psicologia. Assim, um de seus méritos foi a apropriação do materialismo histórico dialético como mediação para a formulação da Psicologia Histórico-Cultural e não como uma colagem das citações de Marx na Psicologia. Faz isso de maneira criadora, levantando elementos para elaborar uma teoria que permita conhecer o psiquismo humano a partir do método marxiano (ASBAHR, 2011, p.25).

Desta forma, Vigotski postula que é fundamental uma teoria que seja intermediária entre as proposições marxistas e as complexidades que permeiam a Psicologia. Desta maneira, Vigotski constrói “uma concepção metodológica” enraizada no método materialista histórico dialético, que tem como decorrência para a Psicologia: desenvolvimento de alguns princípios norteadores metodológicos para investigação dos fenômenos psicológicos e o método de análise por unidades (SHUARE, 1990).

Nesse passo, no que diz respeito aos princípios metodológicos para investigar os fenômenos Vygotski (1988b) propõe três formas metodológicas de investigação dos fenômenos psicológicos, com ênfase nas funções psicológicas superiores: analisar processos e não objetos, explicar os processos e não apenas descrevê-los e investigar os comportamentos fossilizados. Assim sendo, Vigotski apresenta como ponto de partida para compreender psiquismo humano a história social e a historicidade da forma como a sociedade foi se desenvolvendo, isto é, entender os fenômenos ligados a psique por meio da mediação entre a história social e a vida concreta de cada indivíduo, que podem originar transformações sociais significativas.

Nessa conjuntura, na perspectiva da Psicologia Histórico Cultural o social além de integrar ou participar dos processos formativos humanos, também é a sua própria substância. A partir dessa perspectiva é possível pensar e repensar, como o homem tece suas relações na sociedade e como sua atividade vai se transformando ao longo de sua vida acerca do ver o mundo e ser no mundo.

Desta maneira, a Psicologia Histórica Cultural pode ser utilizada como um catalisador para impulsionar avanços nos processos escolares, pois, nas obras de Vigotski a escola é considerada uma instituição de grande importância para o desenvolvimento humana, já que, a aprendizagem promove o desenvolvimento do indivíduo e do seu psiquismo. *Afinal*, Segundo Vygotsky, as interações sociais e a mediação cultural desempenham um papel crucial no desenvolvimento cognitivo das crianças e dos jovens. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) destaca a diferença entre o que um aprendiz pode fazer de forma independente e o que pode alcançar com o auxílio de um tutor mais experiente. Por fim, as relações e discussões entre a Psicologia Histórico Cultural, processos escolares e formação da consciência na adolescência serão pontuadas no próximo item.

1.1 A formação da consciência na adolescência e os processos escolares sob a ótica da psicologia histórico cultural

Antes de adentrar na formação da consciência é importante destacar alguns aspectos sobre a adolescência, que era compreendida a partir de concepções biologizantes, naturalista e idealistas da personalidade do adolescente. Tal

compreensão evidenciava que os problemas apresentados nessa idade são naturais e findam com a chegada da vida adulta, a partir dessa perspectiva, a educação escolar ou os processos escolares em nada poderiam ajudar no desenvolvimento psíquico dos adolescentes (ANJOS, 2014).

Para romper com tais pressupostos, será apresentada uma concepção de adolescência a partir de uma abordagem histórico cultural, isto é, uma concepção dialética de desenvolvimento da personalidade do adolescente que transcenda a visão naturalista e até mesmo patologizantes dessa fase. Corroborando com isso, Duarte (2013) apresenta uma citação de Vigotski (1996, p.200) que procura explicar como ocorre a transição para a adolescência:

Para expressar melhor a diferença entre a criança e o adolescente utilizaremos a tese de Hegel sobre o ser em si e o ser para si. Ele dizia que todas as coisas existem no começo em si, mas que a questão não se esgota aí e no processo de desenvolvimento o ser se converte em um ser para si. O homem, dizia Hegel, é em si uma criança cuja tarefa não consiste em permanecer no abstrato e incompleto “em si”, mas em ser também para si, isto é, converter-se em um ser livre e racional. Pois bem, essa transformação da criança (o ser humano em si) em adolescente (o ser humano para si) configura o conteúdo principal de toda a crise da idade de transição.

Assim sendo, o adolescente toma consciência de seus processos internos e começa controlar suas próprias operações internas. Vale destacar que a consciência na seara da PHC foi iniciada por Vigotski e tendo sua continuidade por Leontiev, conforme destaca Toassa (2006) ainda no Tomo I das obras de Vigotski é perceptível a importância da palavra para a consciência humana, para a autora, a consciência é resultado das relações de alteridade do indivíduo consigo mesmo e das relações, tendo como elemento principal a palavra, desta pessoa com os outros, pois, para Vigotski (1991) o uso da palavra é o ponto de partida para o desenvolvimento da consciência.

Salienta-se que Leontiev (1978, p 89) fundamentado nas construções de Marx pontua que a consciência humana não é imutável, ou seja, “as condições sociais da existência dos homens se desenvolvem por modificações qualitativas e não apenas quantitativas” e que, portanto, “a consciência humana transforma-se igualmente de maneira qualitativa no decurso do desenvolvimento histórico e social”. Nesse viés, pode-se compreender a consciência como atribuição de sentido a partir do momento que o sujeito se apropria do processo de trabalho e/ou da execução de uma atividade relacionada a algo, reconhecendo sua ação, percurso e resultado deste processo, o indivíduo significa um saber de si, dos outros a sua volta em relação ao objeto que desencadeia a ação (ANJOS, 2014).

Desta forma, para Vygotsky (2003), conhecer algo é perceber seus significados e sentidos e propor novos contornos. Portanto, a consciência de nossas ações torna os

indivíduos aptos a dominá-las, e também, interferir e transformar tais ações tornando possível agir e recriar a realidade, a partir dessa concepção a consciência pode ser considerada a maior e mais importante função psíquica humana, haja vista, que ela pode levar a transformação e desenvolvimento contribuindo significativamente para evolução do homem (CASTRO; ALVES, 2012).

Nesse sentido, os processos escolares surgem como importante mecanismo para o desenvolvimento e formação da consciência na adolescência, afinal o trabalho educativo, realiza uma mediação, na formação do indivíduo, no que tange a esfera em si e a esfera para si (DUARTE, 2013). Sob esse prisma, o ambiente escolar tem papel de formar o educando para exercer sua cidadania, e continuar em constante aprendizado no decorrer de sua vida. Esta é a premissa que orienta a Lei de Diretrizes de Bases e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino no Brasil, haja vista, que ampliar a cidadania é um dos principais objetivos que devem nortear os trabalhos pedagógicos, e assim nortear a escola na busca pelo desenvolvimento de competências, habilidades e de uma consciência que permitam compreender a sociedade e as diversidades para agir no meio social de forma transformadora.

Além disso, é importante refletir sobre a construção de uma educação de fato transformadora, que desconstrua o entendimento de que o indivíduo necessita apenas se adaptar ao meio, como efeito natural do mundo que nos rodeia, é imprescindível ter consciência das estruturas capitalistas que nos prende, e também, de uma educação pautada em padrões eurocêtricos que em nada contribuem para uma educação que fuja da alienação. Por isso, é preciso pensar nos processos escolares como elemento capaz de contribuir com a formação da consciência dos adolescentes, por meio da significação de conteúdos que lhes permitam agir em si e agir no meio.

Destarte, a escola surge como um local onde é possível romper com as ações alienantes, todavia sabemos que superar a lógica dominante, e, colonial não é suficiente para o progresso e transformação que se almeja tanto na sociedade como no próprio ambiente escolar, porém, este é um dos elementos primordiais para o processo de transformação social.

Diante disso, a educação decolonial é uma peça fundamental para auxiliar as práticas educacionais libertadoras e tornar os indivíduos capazes de ler o mundo a partir de uma visão macro e não eurocentrada e assim promover mudanças que rompam com as desigualdades sociais e raciais temas que serão abordados em capítulos posteriores a esse. Em síntese, resalto, que neste tópico foi pontuado sobre alguns princípios da Psicologia Histórico Cultural, bem como alguns pressupostos sobre a formação da consciência na adolescência e os processos escolares como um agente auxiliar nessa formação.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intrincada relação entre Educação e Psicologia se revela como um tecido sólido e fundamental para o entendimento e aprimoramento dos processos educacionais. Ao longo desta exploração, pudemos perceber como a colaboração entre essas disciplinas não apenas enriquece, mas também reconfigura a maneira como concebemos a educação e o desenvolvimento humano.

A interação os dois elementos mencionados transcendem a mera transmissão de conhecimento, penetrando nos domínios mais profundos do aprendizado, do comportamento e do crescimento pessoal. A Psicologia, ao fornecer insights sobre os mecanismos mentais e emocionais, lança luz sobre as complexidades individuais que permeiam a experiência educacional. Por sua vez, a Educação, ao abraçar esses insights, transforma-se em um ambiente dinâmico e moldável, capaz de nutrir não apenas a mente, mas também o espírito e a identidade de cada aprendiz.

Neste entrelaçamento, surgem abordagens inovadoras, como a Psicologia Histórico-Cultural, que ressalta a importância do contexto social e cultural na formação das habilidades cognitivas. As teias de Vygotsky sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal tornam-se parte integrante da prática pedagógica, lembrando-nos de que o aprendizado é um processo colaborativo, no qual alunos e educadores (co) constroem o conhecimento.

A tessitura entre Educação e Psicologia também ressalta a necessidade de uma abordagem holística na formação dos indivíduos, reconhecendo que aspectos emocionais, sociais e culturais são inseparáveis do desenvolvimento cognitivo. Assim, os educadores tornam-se não apenas transmissores de informações, mas facilitadores do crescimento integral, promovendo um ambiente que valoriza a diversidade, o diálogo e a compreensão mútua.

Em síntese, a interconexão entre Educação e Psicologia é essencial para a construção de práticas educacionais significativas e relevantes. Ao reconhecer a complexidade do ser humano e a influência do ambiente na aprendizagem, podemos moldar uma educação que não apenas prepara os indivíduos para desafios intelectuais, mas também os capacita a prosperar em um mundo diverso e em constante evolução. Essa tessitura, ao final, revela-se como um caminho promissor para o enriquecimento mútuo e contínuo dessas disciplinas, resultando em benefícios duradouros para a sociedade como um todo

REFERÊNCIAS

- ANJOS, R. E. O papel da educação escolar no desenvolvimento da personalidade do adolescente. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 25, n. 1, p. 228-246, 2014.
- ASBAHR, F.S.F. **Por que aprender isso, professora? Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural**. 2011. 220f. 2011. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo.
- DUARTE, N. **Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico**. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 24, n. 1, p. 19-29, jan./abr. 2013.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LURIA, A. R. Vigotski. *In*: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5 ed. São Paulo: Ed. Ícone, 1988. p. 21-37.
- FREIRE, PAULO. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- SHUARE, M. **La psicologia soviética tal como la veo**. Moscú: Editorial Progreso. 1990.
- TOASSA, G. Conceito de Consciência em Vygotski. **Psicologia USP**, n. 17(2), São Paulo, p.59-83, 2006.
- VYGOTSKI, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1988b.
- VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Machado Libros, 1995, v. 3.
- VYGOTSKI, L. S. Psicologia del adolescente. *In*: _____. **Obras escogidas IV**. Madrid: Visor Distribuciones, 1996, p. 09-298.
- VYGOTSKY, L. S. (2003). **Pensamento e linguagem** (3 ed.). São Paulo: Martins Fontes. (Originalmente publicado em 1934).
- VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

EXPLORANDO AS INTERFACES ENTRE PSICOLOGIA E DIREITO

Horst Kleina¹

Juliana Lima Moreira Rhoden²

CONSIDERAÇÕES INICIAS

Explorar as interseções entre Psicologia e Direito decorre da crescente percepção de que essas áreas estão intrinsecamente interligadas, desempenhando funções complementares na compreensão e solução de questões sociais complexas. A Psicologia proporciona perspicácia sobre o comportamento humano, fatores motivacionais, processos mentais e emocionais, enquanto o Direito estabelece normas, regras e procedimentos para regulamentar a conduta na sociedade.

O presente texto tem como objetivo refletir sobre as interações, conexões e áreas de convergência entre a Psicologia e o Direito, bem como busca entender como essas duas disciplinas se influenciam mutuamente, destacando os pontos em que a psicologia contribui para a compreensão do comportamento humano no contexto legal e onde o Direito incorpora elementos psicológicos em sua aplicação. O foco está na compreensão sobre as contribuições da psicologia jurídica em diversos domínios do direito, como processos judiciais, avaliações psicológicas, mediação, tomada de decisões legais, entre outros. Além disso, busca perceber como as teorias e métodos psicológicos são aplicados para entender aspectos emocionais, cognitivos e comportamentais relevantes para o sistema jurídico, a interface entre essas duas áreas, e a importância dessa interdisciplinaridade.

Trata-se de um estudo que é resultado de pesquisa realizada com base na proposta da disciplina de Psicologia Aplicada ao Direito, da Universidade Federal do Pampa – Campus São Borja, durante o segundo semestre letivo de 2023. Pautou-se na abordagem qualitativa de cunho exploratório, delineado por um estudo bibliográfico relacionado ao tema da psicologia jurídica, mais especificamente da interface entre a psicologia e o direito.

1 Acadêmico do Curso de Direito da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA – Campus São Borja/RS. E-mail: horstkleina@gmail.com.

2 Professora Adjunta da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA – Campus São Borja/RS, Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM-RS, Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7147292140891511>. E-mail: julianarhoden@unipampa.edu.br.

A interseção entre Direito e psicologia define a psicologia jurídica, que engloba as diversas conexões entre essas áreas. Os elementos jurídicos e a manifestação da subjetividade humana, foco da psicologia, se entrelaçam, se complementam e se apoiam mutuamente, visando resolver os desafios complexos da vida social diária. Esta disciplina atua simultaneamente como parte integrante da psicologia e do direito, representando uma parcela do comportamento humano em um contexto específico, especialmente relacionado à normatividade formal. Desse modo, a psicologia jurídica, enquanto disciplina independente, abrange desde o processo de elaboração da norma até a sua concretização, que ocorre mediante a observância ou violação da mesma (PINHEIRO, 2022).

Atualmente, observa-se uma evolução nas práticas dos psicólogos no âmbito da Justiça, ampliando seu escopo de atuação e promovendo uma maior integração entre as disciplinas. A reflexão sobre a avaliação psicológica aprofundou-se, incorporando instrumentos e técnicas que buscam compreender a subjetividade em seu contexto. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 desempenhou um papel fundamental ao redefinir a atuação dos psicólogos no campo jurídico, exigindo a formação de equipes multidisciplinares para assessorar a Justiça da Infância e Juventude.

Apesar do reconhecimento e da ativa participação do profissional de Psicologia no âmbito judiciário, caracterizado como Psicólogo Jurídico, surgem questionamentos sobre como esse especialista atua na prática. A convergência das ciências humanas e jurídicas, quando aplicada no contexto judicial, pode apresentar desafios consideráveis. Os conflitos humanos, sob as perspectivas dessas disciplinas, suscitam uma realidade que gera questionamentos amplos e diversos, comprometendo, por vezes, a compreensão global e resultando em interpretações falhas.

Para abordar essa complexidade, é crucial discutir as relações entre o Direito e a Psicologia, reconhecendo que essas relações estão ancoradas em fundamentos, princípios e matrizes teóricas específicas. Uma análise axiológica breve permite evidenciar as diferenças entre o Direito finalista e a Psicologia causalista, representando, respectivamente, o mundo do dever ser (mundo ideal) e o mundo do ser (realidade social). Essa interação entre Psicologia e Direito, ancorada em princípios éticos e técnicos. Representa não apenas um avanço significativo na compreensão do ser humano em contextos jurídicos e sociais, mas também uma busca pela promoção da cidadania, do empoderamento e de uma visão abrangente do indivíduo.

Diante desse contexto, este trabalho busca explorar a atuação do Psicólogo Jurídico na prática, considerando os desafios, contribuições e interfaces entre as áreas da Psicologia e do Direito. A compreensão desses aspectos é essencial para

uma reflexão aprofundada sobre a importância dessa interseção no contexto jurídico contemporâneo.

Portanto, um dos principais motivos para a escolha do tema é o fato de ele ser bastante relevante para os operadores do direito, pois permite a reflexão e a compreensão do comportamento jurídico e de como os elementos psicológicos influenciam as ações das partes envolvidas no sistema jurídico, incluindo juízes, advogados, testemunhas e jurados.

Para tanto, o texto foi estruturado em algumas partes. A primeira foi direcionada a tecer considerações sobre campos do Direito e da Psicologia. No segundo momento será destacado um caso prático de *Franky Carrillo* por estar de certo modo, evidenciando a interface do Direito com a Psicologia. No terceiro ponto de discussão, ressalta-se as principais áreas de atuação da psicologia jurídica. Por fim, apresenta-se as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A INTERSEÇÃO ENTRE OS CAMPOS DO DIREITO E DA PSICOLOGIA

A interseção entre os campos do Direito e da Psicologia surgiu inicialmente no âmbito do Direito Penal e da criminologia, especificamente na psicopatologia, impulsionada pela necessidade de diagnósticos psicológicos, conhecidos como psicodiagnóstico, para classificação e controle de indivíduos. Os psicólogos eram convocados para oferecer pareceres técnicos periciais, utilizando instrumentos e técnicas de avaliação psicológica para fornecer à instituição judiciária uma compreensão subjetiva dos sujeitos diagnosticados. Entretanto, essa abordagem frequentemente se limitava à análise da subjetividade individual descontextualizada, resultando em uma objetificação da pessoa em estudo. Atualmente, há uma evolução nas práticas dos psicólogos no âmbito da Justiça, ampliando seu escopo de atuação e promovendo uma maior integração entre as disciplinas. A reflexão sobre a avaliação psicológica se aprofundou, incorporando instrumentos e técnicas que buscam compreender a subjetividade em seu contexto. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 desempenhou um papel fundamental, redefinindo a atuação dos psicólogos no campo jurídico e exigindo a formação de equipes multidisciplinares para assessorar a Justiça da Infância e Juventude. O ECA ampliou as funções do psicólogo, destacando não apenas a perícia, mas também o aconselhamento, orientação, encaminhamento, prevenção e outras formas de atuação, proporcionando uma abordagem mais holística e abrangente no contexto jurídico (MATTOS, 2013).

É notável a ativa participação do profissional de Psicologia no âmbito judiciário, caracterizado como psicólogo jurídico. Esse especialista destaca-se não apenas pelo contexto em que atua, mas também pela sua técnica

especializada, demandando habilidades e conhecimentos específicos da ciência jurídica, uma conquista profissional que o qualifica e delimita. No entanto, surge a indagação sobre como esse profissional efetivamente atua na prática. A convergência das ciências humanas e jurídicas, ao ser aplicada no contexto judicial, pode apresentar desafios consideráveis. Os conflitos humanos, sob as perspectivas dessas disciplinas, suscitam uma realidade que gera questionamentos amplos e diversos. A compreensão global pode ser comprometida, camuflando-se por discursos sociais e uma incompreensão semântica, resultando na perda da verdade juridicamente relevante dos fatos. Assim, ao falarem linguagens distintas, inferências equivocadas podem ser geradas, distorcendo informações e resultando em interpretações falhas, muitas vezes percebidas apenas pela vítima, autor e grupo social envolvido.

Para abordar essa questão, é crucial discutir as relações entre o Direito e a Psicologia, reconhecendo que essas relações estão ancoradas em fundamentos, princípios e matrizes teóricas específicas. Uma análise axiológica breve permite evidenciar as diferenças entre o Direito finalista e a Psicologia causalista, representando, respectivamente, o mundo do dever ser (mundo ideal) e o mundo do ser (realidade social). Embora aparentemente distintos, esses mundos têm o homem como o protagonista central. Primeiramente, é imperativo considerar que as intervenções psicológicas e judiciais são distintas. Ao inserir-se em um contexto jurídico não terapêutico, o psicólogo pode enfrentar desafios identitários, tornando sua atuação inadequada. Observa-se, por outro lado, que o Direito não opera com conjecturas; o juiz não pode proferir decisões por mera presunção. A certeza da autoria dos fatos e da culpabilidade do agente é essencial, tanto na área cível quanto na criminal, sendo que as responsabilidades dependem de provas robustas, capazes de fundamentar decisões. Surge, então, a questão fundamental: o que são provas para a Psicologia e para o Direito? Como o profissional de Psicologia pode conferir valor à prova jurídica? Qual é o espaço ocupado por esse profissional e como sua participação no sistema jurídico pode ser considerada, dado que a psicologia jurídica só existe dentro de um sistema jurídico? (SOUZA, 2014).

A Psicologia Jurídica, crucial na interseção entre a lei e a psique humana, utiliza princípios psicológicos para compreender comportamentos no contexto jurídico. Com atuação em avaliação forense, mediação de conflitos, psicologia criminal, família, violência de gênero e saúde mental, com o psicólogo jurídico desempenhando funções de perícia e intervenções apropriadas, na busca da justiça social e o bem-estar, aplicando ética e técnica em diversas áreas, destacando-se pela contribuição nas decisões judiciais e enfrentamento de questões complexas e sensíveis (ENIAC, 2023).

A Psicologia abrange uma variedade de áreas de atuação, e sua procura aumenta devido à complexidade da sociedade contemporânea, influenciando cada vez mais nas preocupações e aflições do indivíduo como um ser biopsicossocial. A esfera da justiça se apresenta como um dos âmbitos nos quais o profissional de Psicologia pode se inserir e desempenhar funções diversas no contexto judicial, especialmente quando lidando com situações conflituosas.

A relação entre Psicologia e Direito teve origem no final do século XIX com a abordagem da Psicologia do testemunho. Inicialmente focada na prática de perícia, exame criminológico, aplicação de testes e realização de psicodiagnósticos na esfera criminal, a Psicologia jurídica expandiu-se ao longo do tempo, abrangendo áreas como a infância e a família. Nos últimos anos, novas abordagens surgiram, destacando-se pela incorporação de princípios dos direitos humanos e por um olhar crítico sobre os efeitos das contribuições conjuntas da Psicologia e do Direito. Essas ideias buscam integrar a Psicologia em diversos contextos, promovendo a cidadania, o empoderamento dos sujeitos e a compreensão holística dos indivíduos, considerando sua inserção social, histórica e cultural (CARVALHO, 2013, p. 93).

A avaliação psicológica, em contextos jurídicos, prática exclusiva do psicólogo, é um processo técnico-científico que utiliza métodos para identificar, avaliar e interpretar fenômenos psicológicos. Distingue-se da testagem psicológica, sendo mais abrangente e incorporando testes como fonte de informação. O psicólogo, ao realizar a avaliação, tenta compreender suas especificidades. O processo inclui a identificação das necessidades e do contexto psicológico, a integração de dados para classificar o perfil do avaliando e a formulação de hipóteses diagnósticas, que podem resultar em encaminhamentos e intervenções visando ao bem-estar do indivíduo (OLIVEIRA; INÁCIO; LÚCIO, 2017, p. 64).

Neste sentido, a Psicologia, como ciência, explora o comportamento humano e os processos mentais, incluindo cognição, emoções e motivação. Em contrapartida, a Psicanálise, teoria psicológica desenvolvida por Sigmund Freud no final do século XIX e início do século XX, busca compreender a mente humana através da análise das emoções, pensamentos e memórias inconscientes. A história da Psicologia remonta aos filósofos gregos da antiguidade, mas sua formalização como ciência experimental ocorreu no final do século XIX com o estabelecimento do primeiro laboratório de Psicologia por Wilhelm Wundt. Enquanto a Psicologia procura entender o comportamento humano como um todo, a Psicanálise concentra-se na compreensão da mente inconsciente e das motivações internas que moldam o comportamento (ABRAFP).

O Direito, como norma coercitiva, busca a justiça nas relações sociais, enquanto a Psicanálise se concentra na constituição do sujeito e nas forças que

levam à transgressão da lei. A contemporaneidade exige uma reflexão conjunta, considerando as complexas relações sociais e a necessidade de integrar o sujeito à vida social. A interlocução entre Psicanálise e Direito é epistemológica, explorando a possibilidade de compartilhamento de modelos e conceitos, reconhecendo que esses campos, embora distintos, não são totalmente isolados (SILVA; RAVASIO, 2012, p. 10).

CASO PRÁTICO

Aos 16 anos, Franky Carrillo foi erroneamente condenado por homicídio doloso de Donald Sarpy em Los Angeles, EUA, devido a desentendimentos entre gangues. Após 20 anos de prisão injusta, o programa *Innocence Project* conseguiu provar sua inocência, revelando falhas no reconhecimento fotográfico e coerção de testemunhas. O caso destaca as deficiências no ato probatório do reconhecimento de pessoas. Os fundamentos científicos e legais dessa prática destacam como os processos de apreensão, armazenamento e recuperação de memórias encontram fragilidade da memória como prova. Os efeitos de falsas memórias e danos causados pelo tempo entre o fato e o reconhecimento, além das formalidades legais, técnicas recomendadas e reflexos de alterações mnemônicas em falsos reconhecimentos, consideram a insegurança jurídica, propondo mudanças no entendimento jurídico e na legislação, enfatizando a implementação de protocolos para prevenir falsos reconhecimentos (MATOS; PRATES, 2021, p. 1-3).

Além disso, a mediação de conflitos é um método de resolução de controvérsias que envolve a atuação de um terceiro neutro e imparcial, incentivando a autonomia, o diálogo e a cooperação entre as partes para buscar uma solução consensual. Originada informalmente, a mediação foi institucionalizada nos anos 1970 nos EUA e se expandiu para diversos contextos, incluindo empresarial, escolar, comunitário e jurídico. No Brasil, a mediação familiar surgiu nos tribunais na década de 1990, visando transformar conflitos destrutivos em colaboração entre as partes. A mediação judicial, que ocorre antes ou durante um processo, também considera a abordagem extrajudicial prevista na Lei da Mediação (Lei nº 13.140/2015). A Psicologia desempenha um papel crucial na mediação familiar, considerando aspectos emocionais e subjetivos dos envolvidos (CHAVES; et al, 2022).

PRINCIPAIS ATUAÇÕES DA PSICOLOGIA JURÍDICA

A Psicologia Jurídica é uma disciplina que explora a interação entre a lei e a psique humana, utilizando princípios psicológicos para compreender as origens e consequências dos comportamentos e atitudes no contexto jurídico. Essa área desempenha um papel crucial na promoção da justiça social e no bem-estar dos envolvidos em processos judiciais, dividindo-se em diversas esferas de atuação, desde avaliação psicológica até prevenção e tratamento de crimes. O psicólogo jurídico desempenha duas funções principais: perícia e intervenção. Na perícia, elabora laudos que auxiliam os juízes na tomada de decisões baseadas em critérios psicológicos. Na intervenção, trabalha diretamente com as partes envolvidas, realizando diagnósticos, oferecendo tratamento e medindo conflitos.

As áreas de atuação da Psicologia Jurídica abrangem:

1. Avaliação Psicológica Forense: Atividade que fornece informações para decisões judiciais por meio de entrevistas, observação clínica e testes psicológicos.
2. Mediação de Conflitos: Prática alternativa à resolução judicial, envolvendo um terceiro imparcial que auxilia as partes a chegarem a um acordo, priorizando o diálogo, a gestão emocional e soluções justas.
3. Psicologia Criminal: Investigação das causas e processos envolvidos em comportamentos criminais, abordando personalidade, motivações e fatores sociais e culturais, além da avaliação e tratamento de infratores.
4. Psicologia da Família e Infância: Atuação em questões familiares, como divórcios, violência doméstica, adoção, buscando entender e mediar as relações entre pais e filhos.
5. Violência de Gênero: Atuação no entendimento, prevenção e tratamento da violência contra mulheres, um tema em destaque nos últimos anos.
6. Saúde Mental: Auxílio no diagnóstico, tratamento e avaliação de questões psicológicas graves que afetam a capacidade das pessoas de tomar decisões (ENIAC, 2023).

A Psicologia Jurídica, comprometida com os princípios éticos e técnicos da psicologia, desempenha um papel vital no sistema judicial e social, enfrentando questões complexas e delicadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interação entre a Psicologia e o Direito revela-se como um campo dinâmico e complexo, moldado pela evolução contínua dessas disciplinas ao longo do tempo. Ao analisar a inserção da Psicologia na esfera jurídica, desde suas origens na Psicologia do testemunho até a avaliação psicológica em contextos jurídicos específicos, é possível perceber a amplitude das contribuições dessa interseção para a compreensão dos comportamentos humanos no âmbito legal.

A participação ativa do Psicólogo Jurídico, figura essencial nesse cenário, não se restringe apenas ao fornecimento de laudos periciais, mas se estende à mediação de conflitos, à compreensão das dinâmicas familiares e infantis, à análise criminológica e ao cuidado da saúde mental em contextos judiciais. Essa atuação multifacetada destaca a importância da Psicologia Jurídica na promoção da justiça social, na prevenção e tratamento de crimes e na busca por soluções consensuais.

A reflexão sobre as diferenças fundamentais entre a abordagem finalista do Direito e a causalista da Psicologia evidencia a complementaridade dessas disciplinas, que, apesar de distintas, convergem na compreensão do ser humano em suas complexidades. A análise axiológica dessas diferenças ressalta a necessidade de uma abordagem holística, considerando não apenas o mundo ideal proposto pelo Direito, mas também a realidade social explorada pela Psicologia.

O caso prático de Franky Carrillo, erroneamente condenado e posteriormente inocentado, destaca as deficiências no sistema probatório, especialmente no reconhecimento de pessoas, evidenciando a relevância de aprimoramentos nas práticas jurídicas e na legislação. A mediação de conflitos, por sua vez, emerge como uma abordagem promissora para transformar disputas destrutivas em colaboração, com a Psicologia desempenhando papel crucial nesse processo.

Diante desse panorama, é inegável que a Psicologia Jurídica, comprometida com princípios éticos e técnicos, desempenha um papel vital no sistema judicial e social. Enfrentando questões complexas e delicadas, os psicólogos jurídicos contribuem significativamente para a compreensão do indivíduo em contextos jurídicos, promovendo cidadania, empoderamento e uma visão abrangente do ser humano. A relação entre Psicologia e Direito não apenas enriquece a prática jurídica, mas também representa uma aliança valiosa na busca por uma justiça mais equitativa e sensível às nuances da condição humana.

A interação entre a Psicologia e o Direito é crucial para uma administração de justiça mais sensível e justa. Ao reconhecer a influência dos fatores psicológicos nas decisões legais, podemos aspirar a um sistema judicial mais humano, equitativo e alinhado com as necessidades da sociedade contemporânea. A continuidade da pesquisa nessa área promissora é essencial para aprimorar ainda mais a aplicação prática da Psicologia no contexto jurídico.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE FILOSOFIA E PSICANÁLISE (ABRAFP). Disponível em: <<https://www.abrafp.org/diferencas-psicologia-psicanalise#:~:text=A%20Psicologia%20%C3%A9%20a%20ci%C3%Aancia,emo%C3%A7%C3%B5es%2C%20pensamentos%20e%20mem%C3%B3rias%20inconscientes>>. Acesso em: 06/12/2023.

CARVALHO, Marina Wanderley Vilar de. **Interfaces entre Psicologia e Direito: Desafios da Atuação na Defensoria Pública.** PSICOLOGIA: CIÊNCIA E PROFISSÃO, 2013, 33 (núm. esp.), 90-99. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pcp/a/sXXNWyRR8Mxvmpx8gk6ZsXs/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 06/12/2023.

CHAVES, Ayla Bianca Silva Chaves; SOARES, Laura Cristina Eiras Coelho Soares; OLIVEIRA, Camilla Felix Barbosa de Oliveira; CORRÊA, Henrique Albuquerque. **Mediação familiar e psicologia: articulações teórico-práticas na realidade brasileira.** Psicol. estud., v. 27, e49866, 2022.

ENIAC. **Psicologia Jurídica: a interface entre a lei e a mente humana – Eniac.** Disponível em: <<https://www.eniac.com.br/blog/psicologia-juridica-a-interface-entre-a-lei-e-a-mente-humana>>. Acesso em: 06/12/2023.

MATOS, Marjoriê Sartor de; PRATES, Flávio Cruz. **Psicologia do testemunho e processo penal: memória e a problemática do reconhecimento pessoal.** Disponível em: <https://www.pucrs.br/direito/wp-content/uploads/sites/11/2021/08/marjorie_matos.pdf>. Acesso em: 06/12/2023.

MATTOS, Elsa de. **Psicologia jurídica: uma interface entre a psicologia e o direito.** In: Psicologia, Família e Direito, Ed. Juruá, Org. Lúcia Vaz de Campos Moreira, 2013. Disponível em: <https://www.academia.edu/9248980/Psicologia_Jur%C3%ADdica_Uma_Interface_entre_a_Psicologia_e_o_Direito>. Acesso em: 05/12/2023.

PINHEIRO, Carla. **Manual de Psicologia jurídica.** São Paulo: Saraiva Jur, 2022.

OLIVEIRA, Katya Luciane de; INÁCIO Amanda Lays Monteiro; LÚCIO, Patrícia Silva. **Serviço de Avaliação Psicológica no Contexto Judiciário: um Relato de Estágio.** Psicologia: Ensino & Formação, Ago/Dez 2017, 8 (2): 63-74. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pef/v8n2/v8n2a08.pdf>>. Acesso em: 06/12/2023.

SILVA, Roberta Da; RAVASIO, Marcele T. Homrich. **A LEI E AS LEIS: PSICANÁLISE E DIREITO.** (RE) PENSANDO DIREITO CNECEdigraf Ano 2 n. 3 jan/jun. 2012 p. 09-28.

SOUZA, Cristiana Jobim. **Psicologia jurídica: encontros e desencontros em sua prática.** Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios, 2014. Disponível em: <<https://www.tjdft.jus.br/institucional/imprensa/campanhas-e-produtos/artigos-discursos-e-entrevistas/artigos/2014/psicologia-juridica-encontros-e-desencontros-em-sua-pratica-servidora-cristiana-jobim-souza>>. Acesso em: 05/12/2023.

A EXTREMA-DIREITA BRASILEIRA E O MITO DA “IDEOLOGIA DE GÊNERO” NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Victor Romero de Azevedo¹

INTRODUÇÃO

Desde o início do século XX, questões como gênero e sexualidade tornaram-se objetos de estudo das ciências humanas e da psiquiatria, construindo um debate frutífero que se dá até os dias atuais. Em 1905, Sigmund Freud introduziu o tema da sexualidade na psiquiatria ao publicar “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade”, um dos textos fundadores da Psicanálise, em que se discute a “posição entre normal e patológico no que diz respeito à sexualidade, especialmente suscitada pelos trabalhos dos sexólogos pré-freudianos sobre a chamada inversão sexual, que era o grande alvo das reflexões da sexologia da época, sustentadas inclusive por sujeitos declaradamente homossexuais, como Magnus Hirschfeld” (JORGE, 2007, p. 30).

Nessa obra, o autor austríaco trabalha seu conceito de inconsciente, e os problemas colocados pela sexualidade a partir dele. Assim, como a publicação de Freud perturbou a conservadora sociedade austríaca dos anos 1900, outra obra de fundamental importância, “O segundo Sexo”, de Simone de Beauvoir, publicada em 1949, perturbaria a conservadora sociedade francesa do pós-guerra. Quando os primeiros capítulos saíram na revista *Les Temps modernes*, editada pelo filósofo Jean-Paul Sartre, “o escritor François Mauriac declarou ao jornal *Le Figaro* que o livro beirava os ‘limites do abjeto’ e convidou a juventude cristã a reagir. Sua fala gerou um debate público, através da imprensa, sobre a obra” (MANO, 2019, p. 02). Mesmo entre a esquerda, defensora de pautas inclusivas, a maneira como Simone trabalhava a sólida construção das diferenças entre homens e mulheres despertou reações acaloradas. Desse modo,

1 Professor de História na rede estadual de educação de São Paulo. Mestrando em Ensino de História (PROFHISTORIA), na UNICAMP. Bacharel e Licenciado em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF). E-Mail: victorromerohist@gmail.com.

“Ao apontar a insuficiência das contribuições da biologia, da psicanálise e do materialismo histórico para explicar a hierarquia social entre os sexos, a autora lança-se a uma revisão histórica, etnográfica e dos mitos da humanidade para, diante das experiências de vida concreta das mulheres, desvelar assim o sistema de produção e manutenção de sua dominação” (MANO, 2019, p. 03).

Nos anos 1970, Michel Foucault se preocuparia com questões relacionadas a sexualidade dos homens e mulheres, observando a construção da sexualidade como um instrumento de dominação. Em “História da Sexualidade”, de 1976, Foucault “faz do sexo um objeto histórico gerado pelo dispositivo da sexualidade. Preocupou-se, como ele mesmo diz, em analisar o que aconteceu no Ocidente que faz com que a questão da verdade tenha sido colocada em relação ao prazer sexual” (RIBEIRO, 1999, p. 363), preocupando-se, também, em abordar a sexualidade sob o viés do discurso médico e científico em seus contextos de produção.

Rompendo com questões relacionadas ao condicionamento biológico de homens e mulheres, com a psicanálise que Freud havia desenvolvido no início do século XX, e com o materialismo histórico de Karl Marx, obras como “O segundo sexo” e “História da Sexualidade” ajudaram a pavimentar o caminho para trabalhos posteriores que se desenvolveram no campo dos estudos feministas, como os de Gayle Rubin e Monique Wittig, no final da década de 1970, de Ângela Davis na década de 1980, e de Judith Butler na década de 1990. No entanto, conforme os estudos de gênero foram se desenvolvendo e ganhando destaque, com importantes discussões relacionadas a elas sendo introduzidas nos currículos escolares, tanto as produções intelectuais de Beauvoir, como de Foucault, e mais recentemente, de Butler, tem sido vistas por movimentos e líderes conservadores, geralmente identificados com a extrema-direita, como matrizes da chamada “ideologia de gênero”, uma iniciativa onde “movimentos feminista, negro e LGBT seriam parceiros ou instrumentos na estratégia de subversão da ordem vigente levada a cabo pelo comunismo mundial” (MIGUEL, 2021, p. 05), e cujo objetivo principal seria o de abolir os papéis reprodutivos e sociais de homens e mulheres. Conforme os grupos que compõem as chamadas “minorias sexuais” conquistam espaço no debate público e reivindicam direitos, eles também se tornam alvo cada vez mais frequente das ações e dos discursos de grupos conservadores que os consideram um sinal de degradação moral da sociedade e de manifestação de comportamento antinatural, estimulado pela “ideologia de gênero”. Como evidencia Guacira Lopes Louro,

“(…) sua visibilidade tem efeitos contraditórios: por um lado, alguns setores sociais passam a demonstrar uma crescente aceitação da pluralidade sexual e, até mesmo, passam a consumir alguns de seus produtos culturais; por outro lado, setores tradicionais renovam (erecrudescem) seus ataques, realizando desde campanhas de retomada dos valores tradicionais da família até manifestações de extrema agressão e violência física” (LOURO, 2001, p. 541).

Diante da transformação gerada pela conquista de espaços – até a poucas décadas inimagináveis – por pessoas ligadas ao LGBTQIAPN+, tanto na política, quanto na mídia e na sociedade, tanto a escola quanto os educadores tiveram de se adaptar e modificar a sua prática para lidar com a nova realidade, o que refletiu na criação de currículos mais inclusivos que permitiam discutir, no espaço escolar, questões ligadas a gênero e a sexualidade. Obviamente, este currículo mais aberto e inclusivo causou espanto nos grupos conservadores e na extrema direita que, como veremos, trataram de reagir as mudanças, tentando sufoca-las e criminaliza-las. O que os conservadores não compreendem – ou se recusam a aceitar – é que a escola de hoje já não é a mesma de duas décadas atrás – e nem poderia ser - por que a sociedade transformou-se profundamente nesse ínterim a partir das lutas das minorias; no entanto, ainda há quem esteja disposto a lutar contra a mudança, e faça disso um objetivo de vida.

CONSERVADORISMO DE EXTREMA-DIREITA E A REAÇÃO CONTRA AS “MINORIAS SEXUAIS”

Na década de 1960, a homossexualidade era classificada clinicamente como um transtorno mental, e a maior parte dos Estados norte-americanos, assim como a quase totalidade dos países ocidentais, impunham leis discriminatórias que proibiam relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo e negavam direitos básicos a essas populações. Até então, a maior parte das pessoas que mantinham relacionamentos homoafetivos matinha isso em segredo. Nos Estados Unidos, as pautas LGBT não sofreriam mudanças significativas até a revolta de Stonewall, em 1969². Tanto nos EUA quanto na Europa, o início dos anos 1970 marcou a consolidação de uma agenda LGBT, que chegou ao Brasil “no final da década de 1970 e no início de 1980, num contexto de regime militar, que os movimentos sociais marcam a história na busca não somente pela democracia, mas pela cidadania plena e pelos direitos civis” (MOLINA, 2011, p. 954).

Não é correto inferir, no entanto, que as pautas dos grupos LGBTs dos anos 1970 e 1980 fossem únicas e bem articuladas, na verdade, como em todo movimento que começa a tomar forma, elas são múltiplas e, para alguns, elas significam a busca pela “integração social – a integração numa sociedade múltipla, talvez andrógina e polimorfa; para outros (especialmente para as feministas lésbicas) o caminho é a separação – a construção de uma comunidade

2 Em 28 de junho daquele ano, ocorreu uma rebelião no Bar Stonewall, localizado em Nova York, contra as frequentes batidas policiais que tinham como objetivo criminalizar a população homossexual acabou em garrafadas e barricadas contra a atuação da polícia. O bar continuou a existir, e no primeiro aniversário da rebelião, em 1970, 10 mil homossexuais, provenientes de todos os estados norte-americanos marcharam, sobre as ruas de Nova Iorque, demonstrando que estavam dispostos a seguir lutando pelos seus direitos.

e de uma cultura próprias” (LOURO, 2001, p. 543). Intelectuais influentes do período também publicavam ensaios em jornais e revistas que davam visibilidade as causas do movimento.

Foi a partir da década de 1990, no entanto, que houve uma grande virada na visibilidade dessa parcela da população, quando intelectuais como Judith Butler começaram a ganhar espaço nas mídias e os debates sobre gênero e sexualidade chegaram aos currículos universitários como disciplinas da grade. Butler publicou, nesse mesmo ano, a obra intitulada “Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade”, onde tomou emprestado da linguística o conceito de performatividade, afirmando que a linguagem que se refere ao sexo e aos corpos não faz simplesmente uma constatação ou descrição desses corpos, mas produz sujeitos e corpos. “Esse é um processo constrangido e limitado desde seu início, pois o sujeito não decide sobre o sexo que irá assumir; na verdade, as normas regulatórias de uma sociedade abrem possibilidades que ele assume, apropria e materializa” (LOURO, 2001, p. 548). Judith afirmava ainda que essas normas reiteravam de forma acompulsória a heterossexualidade, vista como a norma, enquanto os demais grupo serem classificados a partir dela, seja como “desviantes” ou “abjetos”. Nessa obra, a autora norte-americana também

“(…) volta sua crítica e sua argumentação para a oposição binária heterossexual/homossexual. [E afirma que] a oposição preside não apenas os discursos homofóbicos, mas continua presente, também, nos discursos favoráveis à homossexualidade. Seja para defender a integração dos/as homossexuais ou para reivindicar uma espécie ou uma comunidade em separado; seja para considerar a sexualidade como originariamente ‘natural’ ou para considerá-la como socialmente construída, esses discursos não escapam da referência à heterossexualidade como norma” (LOURO, 2001, p. 549).

Tais constatações foram – e ainda são – de extrema importância para os estudos sobre gênero, na medida em que percebemos o quanto aqueles que não se enquadram no que é considerado como “a norma”, ou seja, nas expectativas heterossexuais, estão sujeitas, diariamente, a diversas formas de agressão física e/ou psicológica, o que é evidenciado pela autora em artigo publicado em 2017 no jornal Folha de São Paulo, após sua passagem pelo Brasil em novembro desse mesmo ano, quando Butler foi perseguida e agredida no Aeroporto de Congonhas (SP) após participar de um evento na UNIFESP, por militantes de extrema-direita que seguravam cartazes e um espantalho com o rosto da filósofa, enquanto proferiam insultos e palavras de ordem contra a “ideologia de gênero”³. De acordo com Butler, a violência de gênero se torna evidente quando

3 FINCO, Nina. Filósofa Judith Butler é agredida em Congonhas antes de deixar São Paulo. EPOCA, 2017. Disponível em: <https://epoca.globo.com/cultura/noticia/2017/11/>

“pessoas trans e travestis que desejam apenas a liberdade de movimentar-se no mundo público como são e desejam ser sofrem frequentemente ataques físicos são mortas. Mães correm o risco de perder seus filhos se eles saírem do armário; muitas pessoas ainda perdem seus empregos e a relação com seus familiares quando saem do armário. O sofrimento social e psicológico decorrente do ostracismo e condenação social é enorme. A injustiça radical do feminicídio deveria ser universalmente condenada, e as transformações sociais profundas que possam tornar esse crime impensável precisam ser fomentadas e levadas adiante por movimentos sociais e instituições que se recusam a permitir que pessoas sejam mortas devido a seu gênero e sua sexualidade” (BUTLER, 2017, s.n.).

Segundo dados recentes do “Monitor da Violência” da USP, o Brasil registrou, em 2021, 1.410 casos de feminicídio, estatística preocupante, considerando que uma mulher foi morta a cada 6 horas no país⁴. Da mesma maneira, um dossiê apresentado pelo Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, em 2023, indicou que 273 LGBTs foram assassinados no Brasil em 2022, e que travestis, mulheres trans e gays entre 20 e 39 anos estão entre as principais vítimas dos crimes de homofobia e transfobia⁵. Para compreender estas estatísticas e a violência de gênero que aflige as minorias em nosso país, é necessário compreender como os discursos proferidos por grupos de extrema direita respaldam – e até incentivam – a realização desses atos violentos.

Desde 2014, vivemos em nosso país um período de instabilidade política, marcado pela ascensão da extrema-direita, com o fortalecimento de grupos de defesa da pauta moral na esfera pública, e pela criminalização dos movimentos sociais que, de acordo com Carlos Miskolci, pode ter sido a principal responsável por:

“1. fortalecer os grupos de interesse com pauta moral (religiosos ou não) na esfera pública e, em especial, na política e 2. na ascensão do campo discursivo de ação em torno dos direitos sexuais e reprodutivos –rebatizados pelos empreendedores morais de “ideologia de gênero” – como delimitador de disputas em torno de direitos e políticas públicas. Em conjunto, tais inflexões criaram terreno propício para que atores com agenda política e econômica neoliberal se unissem a empreendedores morais históricos (como a Igreja Católica e seguidores de religiões evangélicas) reforçando a campanha contra o avanço dos direitos sexuais e reprodutivos” (MISKOLCI, 2018, p. 14).

filosofa-judith-butler-e-agredida-em-congonhas-antes-de-deixar-sao-paulo.html. Acesso em 30.11.2023.

4 BRASIL registra pico de feminicídios em 2022, com uma vítima a cada 6 horas. Carta Capital, 2022. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/justica/brasil-registra-pico-de-feminicidios-em-2022-com-uma-vitima-a-cada-6-horas/#:~:text=O%20Brasil%20tem%20uma%20das,mais%20do%20que%20o%20dobro>. Acesso em 01.12.2023.

5 DOSSIÊ apresentado pelo MDHC indica 273 mortes de LGBTQIA+ no Brasil em 2022. Portal Gov.Br, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/maio/dossie-apresentado-ao-mdhc-indica-273-mortes-de-lgbtia-no-brasil-em-2022>. Acesso em 01.12.2023.

Vivemos em um período de constante tensão social, onde grupos estabelecidos tentam conservar valores religiosos e morais de outros tempos que já não cabem mais em uma sociedade que se pretende inclusiva, e novos grupos que desejam ascender socialmente, e demandam direitos e oportunidades. Estes grupos conservadores não estão dispostos a aceitar passivamente as transformações sociais, e reagem contra as “minorias sexuais” através do medo, engendrando uma política de ódio e ações persecutórias, daí ser necessário dissipar o fantasma da ‘ideologia de gênero’ em que se apoiam, trazendo à luz o fato de que buscam manter subalternizados aqueles e aquelas que o conceito de gênero acolhe dentro do humano, buscando garantir-lhes igualdade jurídica, segurança e direito à vida” (MISKOLCI, 2018, p. 14).

O fortalecimento da extrema-direita e de seu discurso de ódio contra as minorias, que encontrou terreno fértil na polarização política do Brasil na última década, não são, no entanto, uma particularidade nossa, mas um fenômeno que tem se fortalecido a nível global, para além do Bolsonarismo brasileiro, tanto na Europa, em países com a Rússia, com Vladimir Putin, na Polônia, com Jaroslaw Kaczynski, e na Hungria, com Viktor Orbán, quanto nos EUA, com Donald Trump, e na Turquia com Recep Tayyip Erdogan, que ascenderam através de discursos e posturas racistas, xenófobas e de tendência neofascista.

Alguns especialistas que estudam as democracias na contemporaneidade, como Daniel Ziblatt, Steven Levitsky e Yascha Mounk consideram esses líderes políticos como populistas, baseados em uma ideia, segundo Michael Löwy, de que

“(…) fascismo e antifascismo são fenômenos pertencentes ao passado. Acreditamos que a realidade é um tanto mais complexa. É óbvio que hoje não vemos partidos fascistas de massa comparáveis ao NSDAP na Alemanha dos anos 1930, mas já naquele período o fascismo não se limitava apenas a esse modelo: o franquismo espanhol e o salazarismo português eram muito diferentes dos modelos italiano e alemão” (LÖWY, 2015, p. 654).

Concordamos com Löwy, para quem esse conceito de “populismo” é inadequado para dar conta da natureza política dessa forma de pensar e agir politicamente na contemporaneidade, servindo apenas para gerar confusão.

A extrema-direita brasileira, diferentemente da europeia, não tem o racismo ou xenofobia como pautas. Por ser um país racialmente diverso e que recebe um fluxo pequeno de imigrantes, um partido de extrema-direita que tivesse a pureza racial e a xenofobia como pautas dificilmente conseguiria conquistar uma quantidade significativa de votos em uma eleição, uma vez que essas não são questões urgentes para a maioria esmagadora da sociedade brasileira. No entanto, há semelhanças que aproximam a extrema-direita brasileira da Europeia e da norte-americana, tais como:

“I. A ideologia repressiva, o culto da violência policial, o chamado a restabelecer a pena de morte: é o caso na Europa da extrema-direita e no Brasil da ‘bancada da bala’, fortemente representada no Congresso. II. A intolerância com as minorias sexuais, em particular os homossexuais. É um tema agitado, com certo sucesso, por setores religiosos, com referência católica (Opus Dei, Civitas etc.) na França e evangélica neopentecostal no Brasil” (LOWY, 2015, pp. 662-663).

A questão da intolerância desses setores conservadores religiosos é aqui uma questão que, sobretudo, nos interessa, quando tratamos da violência impetrada diariamente contra as minorias, que está presente nos discursos destes grupos conservadores católicos e evangélicos, e tem sido apropriado como pauta da extrema-direita brasileira. Na ausência de inimigos externos, o neofascismo busca suscitar o pânico moral através da criação de inimigos internos – e da formulação de uma ideologia que teria como missão corromper crianças e jovens, em prol de uma pauta “homossexualizante”. Na esteira do crescimento da extrema-direita, movimentos como Escola Sem Partido (ESP) ganharam força, à medida que promoviam uma “caça as bruxas” a professores acusados de espalhar a “ideologia de gênero” nas escolas brasileiras.

Fundado em 2004 pelo advogado Miguel Nagib, o ESP foi um movimento irrelevante politicamente até o início da década de 2010, quando passou a ser uma voz frequente nos debates sobre currículo e ensino no Brasil. Seu programa foi abraçado rapidamente por todos os grupos da extrema-direita brasileira, que possuíam em comum o ponto de verem os professores – sobretudo aqueles que ministravam conteúdos ligados às ciências humanas – como doutrinadores.

A EXTREMA-DIREITA BRASILEIRA E O MITO DA “IDEOLOGIA DE GÊNERO” NA EDUCAÇÃO

No período em que o ESP esteve forte no debate público – da oposição ao segundo mandato de Dilma Rousseff em 2014 até a derrota de Jair Bolsonaro nas eleições de 2022, o movimento teve grande expressão nos discursos de parlamentares conservadores nas câmaras municipais de todo Brasil e no Congresso Nacional, sobretudo entre os parlamentares identificados com o Bolsonarismo. Adeptos do movimento compreendiam que as crianças seriam mais vulneráveis e, portanto, mais propensas a se deixar influenciar pela suposta “ideologia de gênero”, que impediria a consolidação de identidades masculinas e femininas. Segundo Nagib, o fundador do movimento e seu principal divulgador, uma prática ilegal teria se disseminado no sistema educacional brasileiro, que consistiria na “usurpação do direito dos pais dos alunos sobre a sua educação moral, da autoridade moral dos pais sobre os seus filhos. Também a máquina do Estado, o sistema educacional está sendo usado para isso, para afrontar a

autoridade moral dos pais dos alunos sobre eles. Tirar a autoridade dos pais. Há um ataque frontal à família” (NAGIB apud PENNA, 2017, p. 44).

No Brasil, os alvos prioritários do discurso anti inclusivo da extrema-direita foi o plano nacional de educação, de 2014, que pretendia inserir questões relacionadas a gênero nos currículos escolares, compreendida por este segmento como uma tentativa de doutrinação e de cerceamento da liberdade de meninos e meninas. No início de 2014, meses antes da apresentação do documento final do Plano Nacional de Educação, a Conferência Nacional de Educação (CONAE), havia proposto incluir no plano termos como homofobia, lesbofobia, identidade de gênero, machismo e feminismo nas discussões relacionadas aos direitos humanos, refletindo o que boa parte de seus participantes entendiam como temas importantes a serem discutidos e trabalhados em sala de aula no período 2014-2024. Movimentos conservadores como o Escola Sem Partido e o Instituto Millenium foram radicalmente contra a inclusão das discussões acerca dessas temáticas nas escolas públicas.

No ano seguinte, os planos de educação básica votados nas assembleias legislativas estaduais e nas câmaras municipais estiveram sob ataque de católicos e evangélicos, que trabalharam juntos para garantir o banimento de qualquer discussão que envolvesse a palavra gênero dos currículos. Durante a apreciação dos planos de educação, era comum ver câmaras de vereadores ou assembleias estaduais tomadas por freiras católicas e pastores neopentecostais, pressionando vereadores e deputados, e brandindo palavras de ordem contra o avanço da chamada “ideologia de gênero”. Em 19 de junho de 2015, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), lançou uma nota em relação a inclusão da “ideologia de gênero” nos planos de educação para pressionar os parlamentares, que afirmava que

“A ideologia de gênero representa uma distorção completa ao conceito de homem e mulher. Não é possível que esta ressignificação antropológica tenha um reconhecimento oficial. Tenha-se presente ainda que o Plano Nacional de Educação não faz menção à adoção da promoção da identidade de gênero como diretriz geral a ser adotada na educação nacional. Além do mais, não é dado aos Estados e Municípios dispor em sentido contrário ao Plano Nacional de Educação” (CNBB, 2015, s.n.).

A luta contra a discussão do tema nas salas de aula e a sua inclusão nos currículos escolares assumiu um campo discursivo de ação baseado no medo e na tentativa de uma cruzada moral contra intelectuais considerados subversivos. Tais discursos moralizantes, segundo Miskolci, têm o poder de

“delimitar práticas sociais como o reconhecimento das diferenças ou sua recusa. A recusa pode se dar de forma direta e explícita como proibição, mas assim como na luta por apagar o termo gênero dos planos educacionais,

atualmente o rechaço às diferenças tende a se dar mais pela invisibilização dos sujeitos que as encarnam. Apresentar ou não um vocabulário inclusivo não é questão apenas da ordem da cultura compreendida como desvinculada do 'real'. Ter palavras para compreender positivamente a si mesmo ou não gerará consequências concretas para os sujeitos na vida cotidiana" (MISKOLCI, 2018, p. 08).

Desse modo, o esforço de apagar palavras se constitui também em uma forma de apagar sujeitos, uma vez que o uso de determinados termos confere identidade a sujeitos ou grupos sociais. Nos anos 1930, o filólogo judeu-alemão Victor Klemperer observou que a linguagem utilizada pelos nazistas era manipulada com o intuito de introjetar, na mente dos alemães, a ideologia do partido nacional-socialista. Os nazistas foram eficientes em fazer o povo alemão pensar e sentir os judeus como seu grande inimigo enquanto preparava o terreno para o seu extermínio. Após o fim da 2ª Guerra Mundial, Klemperer publicou, em 1947, aquela que seria sua principal obra: "LTI: A linguagem do terceiro reich", como testemunha privilegiada tanto da ascensão do nazismo quanto do seu declínio, o autor afirma que o nazismo se consolidou no momento em que dominou a linguagem, o que permitia ao líder e ao partido estabelecer quem seria enaltecido e quem seria destruído por ela. Regimes fascistas se esforçaram, entre os anos 1920 e 1940, para distorcer e empobrecer a linguagem e os conceitos. Para o filólogo alemão,

"(...) o efeito mais forte não foi provocado por discursos isolados, nem por artigos ou panfletos, cartazes ou bandeiras. O efeito não foi obtido por nada que se tenha sido forçado a registrar com o pensamento ou a percepção conscientes. O nazismo se embrenhou na carne e no sangue das massas por meio de palavras, expressões e frases que foram impostas pela repetição, milhares de vezes, e foram aceitas inconscientemente e mecanicamente" (KLEMPERER, 2009, p. 55).

A manipulação da linguagem, então, possui um efeito arrebatador sobre os pensamentos e atitudes das pessoas. Insistir na existência de uma "ideologia de gênero" não fará com que ela exista, de fato, no mundo real, mas acabará semeando uma ideia plantada no inconsciente de muitas pessoas. "A fala é capaz de suscitar ou reforçar ideias, crenças e valores, que, por sua vez, são forças motrizes das ações humanas. Das coisas ditas podem, então, surgir desde os feitos mais amáveis até os atos mais atroz" (PIOVEZANI, 2021, p. 91). E, como a história dos movimentos fascistas demonstrou, das palavras para as ações basta um gatilho. E o efeito mais imediato desse gatilho é a violência de gênero. A censura ao termo gênero nos planos educacionais não é apenas uma

questão semântica, “mas ação deliberada de impedir o aprendizado de meios para a demanda de igualdade e autonomia por parte de mulheres, assim como o de direitos fundamentais como segurança e respeito à própria vida no caso de homossexuais, pessoas trans, entre outros” (MISKOLCI, 2018, p. 08).

O mito da existência de uma “ideologia de gênero” e do esforço da extrema-direita para criminalizá-la, atingiu em cheio as vidas e o ofício dos professores das escolas públicas brasileiras, sobretudo daqueles em cujas disciplinas a questão de gênero aparece como um tema transversal a ser debatido como, por exemplo, nas aulas de História, Sociologia e Filosofia. É impossível discutir temas relacionados a políticas de direitos humanos ou violência policial, por exemplo, sem tocar em questões relativas à persistência da invisibilização e da discriminação contra travestis, gays e transexuais. Ao discutir a constituição das famílias brasileiras, também não podemos ignorar que existem diversos tipos de famílias, e que casais homoafetivos também adotam e criam filhos.

O objetivo da extrema-direita é suscitar o medo dos professores de serem taxados como doutrinadores, para isso ela procura cercear o debate e carregar determinados termos, como “gênero”, com um significado pejorativo e que remeta a algo que ninguém quer estar associado. Concordamos com Carlos Miskolci, que afirma que

“(…) ao menos parte daqueles que aderiram ao combate contra o que chamam de ‘ideologia de gênero’ a associam a ameaças diversas reagindo a um fantasma que lhes foi apresentado por empreendedores morais de ocasião. Quem teme mudanças advindas da expansão dos direitos sexuais e a corporifica, por exemplo, em Judith Butler, reage ao espectro ‘ideologia de gênero’ disseminado por grupos de interesse que podem ter até objetivos diversos dos seus” (MISKOLCI, 2018, p. 14).

Nesse sentido, cabe a nós diferenciarmos entre aqueles que reagem contra a suposta “ideologia de gênero” a partir de um pânico moral suscitado por outros agentes – políticos ou religiosos, daqueles que reagem contra esse espantinho da educação por interesses próprios, como os movimentos, institutos e parlamentares conservadores.

Até 2020, o ESP mantinha no ar um site de divulgação de suas ideias e ações, que atualmente encontra-se desativado, desde a derrota do movimento no Supremo Tribunal Federal em agosto daquele ano e o posterior desligamento de Miguel Nagib do movimento⁶. As publicações do site deixavam nítidas a preocupação do movimento com a suposta doutrinação dos alunos por parte de

6 APÓS derrota no STF, fundador do Escola Sem Partido diz que deixa movimento. UOL Educação, 2020. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/08/22/apos-derrota-no-stf-fundador-do-escola-sem-partido-diz-que-deixa-movimento.htm>. Acesso em 12.12.2023.

professores “esquerdistas”. O site também detalhava o que seria esse assédio e incitava os alunos a denunciarem seus professores à ouvidoria do movimento:

“Se você sente que seus professores ou os professores dos seus filhos estão comprometidos com uma visão unilateral, preconceituosa ou tendenciosa das questões políticas e sociais; se percebe que outros enfoques são por eles desqualificados ou ridicularizados e que suas atitudes, em sala de aula, propiciam a formação uma atmosfera de intimidação incompatível com a busca do conhecimento; se observa que estão engajados na execução de um projeto de engenharia social, que supõe a implementação de uma nova escala de valores, envie-nos uma mensagem relatando sua experiência” (ESP, 2020, s.n.).

O trecho acima destaca um aspecto central no discurso da extrema-direita: a figura do professor enquanto um inimigo potencial, que precisa ser constantemente vigiado.

Durante a presidência de Jair Bolsonaro (2019-2022), alinhado a valores conservadores e autoritários, a vigilância e a perseguição aos professores cresceu exponencialmente, tornando-se política de Estado. Seu primeiro Ministro da Educação, Ricardo Vélez Rodríguez O primeiro ministro da Educação, Ricardo Vélez Rodríguez, logo ao tomar posse, afirmou a necessidade de extirpar da educação a suposta “ideologia de gênero”. “Louvando o novo presidente, afirmou que ele ‘prestou a atenção à voz entrecortada de pais e mães reprimidos pela retórica marxista que tomou conta do espaço educacional’. A “agressiva promoção da ideologia de gênero” é vinculada por Vélez Rodríguez à ‘tresloucada onda globalista” (MIGUEL, 2021, p. 09) que seria inspirada no pensamento de Gramsci, com o objetivo de destruir a cultura ocidental e as instituições, tais como a Escola, a Igreja e o Estado. Durante o governo Bolsonaro, tentativas de criar pânico moral sobre as famílias e estudantes em relação aos professores foram uma ferramenta de mobilização de pautas conservadoras antiinclusivas, que planejavam calar discursos que promovessem o respeito aos direitos humanos das minorias e o seu próprio reconhecimento como cidadãos, negando-os o mínimo de dignidade, em prol de um discurso conservador – ou mesmo reacionário – da homossexualidade como doença e/ou pecado, onde os “gêneros desviantes” servem como um espantalho para causar o medo das “famílias tradicionais”, que na visão da extrema-direita seria formada, unicamente, por homens e mulheres – no discurso bolsonarista, predominantemente homens e mulheres brancas, heterossexuais e cristãos.

O pânico moral que se tentou criar em relação aos educadores e ao Ministério da Educação, através da criação de espantalhos como a distribuição de um “kit gay” para adolescentes ou de mamadeiras em formato de pênis que estariam sendo distribuídas para bebês fizeram parte da ofensiva de desinformação provocada pela extrema-direita; estratégia frequente utilizada em

regimes autoritários com o objetivo de gerar medo entre a população, consenso em relação as ações do governo e criminalizar minorias⁷.

CONCLUSÃO

Procuramos demonstrar ao longo desse artigo, como a extrema-direita trabalha para promover o mito da “ideologia de gênero” e torna-lo palatável às massas através da criação de um pânico moral. A polarização política e guinada conservadora na última década ajudou a consolidar discursos radicais que promoviam o cerceamento do estudo e da problematização da inclusão das minorias sexuais em nossa sociedade.

Convivemos, desde ao menos 2014, com uma extrema direita radicalizada com valores conservadores – e mesmo reacionários – que recusam o diálogo com as minorias sexuais e a negociação de direitos. O mito da imposição de uma “ideologia de gênero” na educação básica serve para criar um pânico moral e para alimentar a retórica conspiracionista de grupos radicais. Os discursos que censuram o debate sobre gênero e sexualidade nas escolas atinge em cheio uma significativa parcela de nossos alunos, de todas as faixas etárias que são LGBTQs, assumidamente ou não – neste último caso pelo medo da reação da família ou dos colegas e, até mesmo, pela reação negativa do corpo docente da própria escola. O discurso da extrema-direita em relação à “ideologia de gênero” representa uma ameaça a mudanças sociais importantes que são necessárias, como a garantia de direitos das minorias sexuais. No entanto, a reação contra a chamada “ideologia de gênero” também demonstra algo importante: as minorias estão conquistando espaço e voz em nossa sociedade e, se elas incomodam tanto aos grupos conservadores religiosos e políticos, é por que, tem conseguido marcar posição e fazer notar suas demandas. Nesse sentido, concordamos com Luís Felipe Miguel, para quem:

“(....) o que está em questão, na agenda de gênero, é a integridade física e a autonomia sobre a própria vida das mulheres e da população LGBTQ. Não é irrelevante ou secundário: é central em qualquer embate pela construção de uma sociedade mais justa. A ressonância que o discurso da ‘ideologia de gênero’ é capaz de obter revela como os avanços obtidos nas últimas décadas são, a um só tempo, poderosos e frágeis. Poderosos porque despertaram tamanha reação, demonstrando que estão, sim, pondo em xeque privilégios até então aceitos como incontestes, naturais e eternos. Frágeis porque ainda não são capazes de produzir consensos — e os poucos consensos que se imaginava que haviam sido obtidos se provaram ilusórios” (MIGUEL, 2021, p. 13).

⁷ Com a reeleição de Luís Inácio Lula da Silva, as políticas públicas de combate a ideologia de gênero, pauta frequente do governo anterior, começam a ser revistas, em prol do retorno de uma maior pluralidade educativa e das discussões sobre gênero, após uma década de atrasos, na linha do haviam proposto os especialistas que faziam parte da CONAE em 2014.

REFERÊNCIAS

- BUTLER, Judith. Judith Butler escreve sobre sua teoria de gênero e o ataque sofrido no Brasil. **Folha de São Paulo**, 2017. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2017/11/1936103-judith-butler-escreve-sobre-o-fantasma-do-genero-e-o-ataque-sofrido-no-brasil.shtml>. Acesso em 29.11.2023.
- CNBB divulga nota sobre a inclusão da ideologia de gênero nos Planos de Educação. **CNBB**, 2015. Disponível em: <https://www.cnbb.org.br/cnbb-divulga-nota-sobre-a-inclusao-da-ideologia-de-genero-nos-planos-de-educacao/>. Acesso em 01.12.2023.
- PROGRAMA Escola Sem Partido. **Escola sem Partido**, 2020. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/quem-somos/>. Acesso em 12.12.2023.
- KLEMPERER, Victor. **LTI- a Linguagem do Terceiro Reich**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009.
- LOURO, Guacira Lopes. Teoria Queer: Uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, Ano 09, Vol. 02. Florianópolis: UFSC, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2001000200012/8865>. Acesso em 02.12.2023.
- LÖWY, Michael. Conservadorismo e extrema-direita na Europa e no Brasil. **Revista Serviço Social & Sociedade**, n. 124. São Paulo: Cortez, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/MFzdwxKBBcNqHyKkckfW-6Qn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 08.12.2023.
- MANO, Maíra Kubik. As mulheres desiludidas: de Simone de Beauvoir à “ideologia de gênero”. **Cadernos Pagu**, n° 56. Campinas: UNICAMP, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/8866mXjNVjdpkPQBz3jYd-Vn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 07.12.2023.
- MIGUEL, Luís Felipe. O mito da ideologia de gênero no discurso da extrema-direita brasileira. **Cadernos Pagu**, n° 62. Campinas: UNICAMP, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8667136/27339>. Acesso em 04.12.2023.
- MISKOLCI, Richard. Exorcizando um fantasma: os interesses por trás do combate à “ideologia de gênero”. Debate: Quem tem medo de Judith Butler? A cruzada moral contra os direitos humanos no Brasil. **Cadernos Pagu**, n° 53. Campinas: UNICAMP, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8653409/18508>. Acesso em 09.12.2023.
- MOLINA, Luana Pagano Peres. A homossexualidade e a historiografia e trajetória do movimento homossexual. **Antíteses**, v. 4, n. 8. Londrina: UEL, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193321417022>. Acesso em 27.11.2023.
- PENNA, Fernando de Araújo. O escola sem partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem”**

partido. Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. 1ª Edição. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

PIOVEZANI, Carlos. Discursos da extrema-direita no Brasil: uma análise de pronunciamentos de Jair Bolsonaro. **Revista Latinoamericana de Estudos do Discurso (RALED)**, Vol. 21, nº 02. Brasília: UNB, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/raled/article/view/37174/32064>. Acesso em 05.12.2023.

RIBEIRO, Moneda Oliveira. A sexualidade segundo Michel Foucault: Uma contribuição para a enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, Vol. 33, nº 04. São Paulo: USP, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reusp/a/6FDcP4ccQcRbyphYqYNL4dr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 29.11.2023.

PAPEL DAS NAÇÕES UNIDAS NA CONSTRUÇÃO DA PAZ EM MOÇAMBIQUE: UM OLHAR SOBRE A GUERRA CIVIL

Felizardo Casimiro Mulhomone¹

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo versa sobre o Papel das Nações Unidas na construção da Paz em Moçambique: Um olhar sobre a guerra civil. A pesquisa objectiva avaliar o contributo das Nações Unidas na construção da Paz em Moçambique, partindo do pressuposto que a ONU vê a paz como acção que visa trazer as partes hostis para um acordo, essencialmente duradouro.

É fundamental recordar nesse contexto os argumentos de Jenkins (2013) sobre processos de construção de paz. De acordo com esse autor, uma das questões que podem ser levantadas sobre as iniciativas das Nações Unidas para a paz se refere à duração desses processos. No entanto, volvidos cerca de 20 anos, Moçambique parecia ter alcançado uma forma viável, por mais que imperfeita, de resolução pacífica. Infelizmente, as condições materiais e políticas para novos conflitos continuam a existir.

A pesquisa visa especificamente conhecer os principais impactos resultante da guerra de 16 anos, conhecer as reais causas desse conflito que envolveu disputas entre o Governo e o movimento rebelde de Resistência Nacional Moçambicana e propor caminhos que devem ser seguidos para a conquista de uma paz efectiva, duradoura e sustentável no país.

O estudo é relevante pois que procura fornecer substratos para compreender os benefícios concedidos ao Moçambique como membro das Nações Unidas, e subscritora de variados instrumentos jurídicos internacionais.

Na dimensão pessoal, a pesquisa para além de constituir exigência para conclusão da cadeira de Defesa e Segurança, contribuirá grandemente para o desenvolvimento das reflexões futuras sobre o papel das Nações Unidas na construção da Paz em Moçambique.

¹ Doutorando em Ciências Política e Relações Internacionais na Universidade Católica de Moçambique, Faculdade de Ciências Sociais e políticas de Quelimane, Mestre em Gestão de Desenvolvimento, pela Universidade Católica faculdade de Educação e Comunicação de Nampula, Graduado em Ensino de Geografia na Universidade Católica de Moçambique- CED Gurú E-mail.felizardocasimiro@gmail.com.

O processo de pacificação e implementação do Acordo Geral de Paz em Moçambique, foi beneficiado pela agudização do processo de paz em Angola. Com vista a apagar a má imagem deixada em Angola, em virtude de ter pretendido apressar o processo de paz naquele país e incluído meios insuficientes, a ONU envolveu-se no processo moçambicano com toda a força (Branco, 2003).

Houve assim, um maior empenho das Nações Unidas, possibilitando que a Operação das Nações Unidas em Moçambique (ONUMOZ) fosse munida de meios indispensáveis para levar a cabo a sua missão, principalmente ao nível do número de capacetes azuis, enviados para fiscalizar o cessar-fogo, desmobilização e acantonamento das forças militares (Branco, 2003).

1.1. Metodologia

Em termos metodológicos, a pesquisa é do tipo exploratório e para a sua elaboração, valeu-se de uma postura metodológica histórica. Segundo Marconi e Lakatos (2003), o método histórico consiste em investigar acontecimentos, processos e instituições do passado para verificar a sua influência na sociedade de hoje, pois as instituições alcançaram a sua forma actual através de alterações de suas partes componentes ao longo do tempo, influenciado pelo contexto particular de cada época. Desta forma, o método histórico ajudou na compreensão da história do processo para o alcance da paz em Moçambique.

Do ponto de vista dos procedimentos a pesquisa é bibliográfica e documental pois, a sua elaboração foi baseada a partir de material já publicado, constituído principalmente por relatórios, artigos de revistas, material disponível e disponibilizado na *Internet*. Posteriormente procedeu-se a análise e cruzamento das informações recolhidas as quais contribuíram para o enriquecimento dos objectivos predefinidos. Marconi e Lakatos (2003) consideram importante, pois permite colectar documentos e artigos científicos que sustentam as ideias trazidas no estudo. Assim sendo, a técnica documental ajudou na colecta de dados das partes beligerantes e dos actores que participaram no processo de paz em Moçambique.

Quanto a forma de abordagem do problema, ela é basicamente qualitativa. Neste artigo, foi realizado um tratamento dos dados primários e secundários obtidos, mediante sua redacção, organização, classificação, análise e descrição. Richardson (1999) afirma que a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentados pelos entrevistados em lugares de produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos”.

1.2. Problemática do tema

Moçambique foi muito afectado pelo conflito armado assente na lógica bipolar e pela acção da maior potência da África Austral, a África do Sul. O regime do governo da Frelimo e do movimento rebelde armado da Renamo fez milhares de mortos e destruição da economia de Moçambique. O povo moçambicano encontrava – se directamente afectado e sofria de todo tipo de insuficiências: fome, doenças, falta de vestuário adequado etc. Houve violações de mulheres, assassinatos, roubos de produtos nas machambas, pilhagem de bens das populações. Em suma, o país encontrava – se paralisado.

Mesmo depois do fim da guerra em 1992, e já com o Acordo Geral da Paz em vigor, continuaram a ter lugar casos esporádicos de violência política derivados de assassinatos políticos e já nos últimos dias com o surgimento da Junta Militar liderada por dissidente da Renamo Mariano Nhongo² que contesta a liderança da Renamo e que exige a renegociação, com o Governo o acordo de paz definitiva de Agosto de 2019.

A junta militar exigetambém melhores condições de reintegração dos guerrilheiros do braço armado do principal partido de oposição, considerando que o acordo de paz assinado em Agosto entre o Chefe de Estado moçambicano, Filipe Nyusi e o presidente da Renamo, Ossufo Momade é nulo.

As autoridades governamentais moçambicanas estimam que mais de 50 pessoas foram mortas e 10 viaturas de transporte de pessoas e mercadorias foram incendiadas pela junta militar. Diante do exposto coloca - se a seguinte questão: quais os resultados das Nações Unidas na construção da Paz definitiva em Moçambique?

2. BREVE HISTORIAL DA GUERRA DE 16 ANOSEM MOÇAMBIQUE

A história de conflito armado e instabilidade violenta em Moçambique remonta a um passado distante e faz parte da herança do colonialismo. Na sua primeira fase, o conflito foi uma guerra de desestabilização contra as políticas comunistas do governo da Frelimo, ostensivamente apoiada pelo estrangeiro, com a Renamo a praticar, como estratégia primária, uma campanha de terror contra as populações rurais, paralelamente à sabotagem de infra-estruturas (Malaquias, 1998)

2 As autoridades policiais moçambicanas anunciaram que foi abatido no dia 11 de Outubro de 2021, na sequência de uma ofensiva liderada pelas Forças de Defesa e Segurança de Moçambique (FDS) no Distrito de Cherigoma, Província de Sofala, no Centro do País. Há mais de 2 anos que as autoridades governamentais moçambicanas procuravam estabelecer relações com Nhongo para aderir ao processo de desarmamento, desmobilização e reintegração (DDR).

Ao longo do tempo, os rebeldes começaram a explorar a insatisfação local relativa a políticas do governo como o reassentamento forçado em aldeias comunais e a construir uma base de apoio popular, principalmente nas Províncias do Centro do País. Em finais dos anos 80, tinha ficado claro para ambas as partes que a guerra não seria vencida militarmente, e o governo e os rebeldes sentaram-se à mesa para negociarem um fim mediado para a guerra (Malaquias, 1998)

O autoreplica que as causas desse conflito que envolveu disputas entre o Governo do país e o movimento rebelde da Resistência Nacional Moçambicana, ultrapassam factores políticos e residem na intersecção de disputas por poder internas, regionais e internacionais

De facto, em 1962, houve a formação do primeiro partido de oposição moçambicana a Portugal, a Frente de Libertação Nacional de Moçambique. Após 1970, Portugal passou a lutar contra a FRELIMO. Contudo, o contexto da Revolução dos Cravos, que ocorreu em Portugal em 1974, e as discordâncias domésticas nesse país sobre a presença portuguesa em Moçambique, Guiné-Bissau e Angola, modificou o contexto moçambicano (Rupiya, 1998).

Como consequência da Revolução dos Cravos em Portugal, houve a retirada de 60.000 soldados portugueses de Moçambique. Ainda no mesmo ano, o Acordo de Lusaka foi assinado e colocou fim ao colonialismo português em Moçambique (Rupiya, 1998).

Ainda de acordo com o autor, em 1975, Samora Machel, líder da FRELIMO, tornou-se o primeiro presidente moçambicano, e a FRELIMO tornou-se o centro do sistema unipartidário em Moçambique. Em 1977, a FRELIMO foi oficialmente transformada em um movimento Marxista-Leninista, o que deu condições para uma aproximação entre esse partido e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas.

Assim, como conforme salienta Malaquias (1998), a despeito da agenda nacionalista da FRELIMO, o governo conferiu tratamento desigual a determinados grupos sociais, como foi o caso dos camponeses moçambicanos, os quais foram relegados a um segundo plano no contexto das políticas nacionais de Moçambique, em razão do foco do governo desse país nas fazendas estatais.

Da discussão acima resulta que, além disso houve a marginalização das autoridades tradicionais e religiosas, o que levou a um aumento das hostilidades entre a população e o governo e contribuiu para a escalada do conflito civil. Aliás, grande maioria dos chefes tradicionais abraçaram a RENAMO, encarando – a não como exército introdutor de uma situação anónima, mas antes como de um Estado mais justo. O orgulho dos moçambicanos foi profundamente ferido pelo afastamento das autoridades tradicionais pilar de sustentação da sua identidade. Por outro lado, devido ao desemprego, os jovens rurais viram também como uma

grande oportunidade na entrada e permanência de guerrilha pois que, através de saques das populacionais submetidas não precisavam de trabalhar e sentiam – se realizados.

Na perspectiva de Newitt (1997), o aparecimento da RENAMO, existiram dissidentes negros que tinham sido expulsos da FRELIMO em Tanzânia. Trata – se de Urias Simango, ora vice-presidente da FRELIMO eleito no I Congresso em 1962 e reeleito no II Congresso em Matchege em 1968, Lazaro Kavandamy figura da etnia Maconde muito importante e Governador das zonas libertadas em Cabo Delgado, Padre Guengere da missão católica do Norte e Sofala.

Ainda o mesmo autor segue dizendo que, depois das assinaturas de Lusaka em 7 de Setembro de 1974 mais moçambicanos interessados em instituir a democracia formaram Partidos Políticos. Trata – se de Domingos Arouca da FUMO, Maximo Dias do MONAMO, Urias Simango do PCN, Joana Simão e esses últimos perseguidos e acabaram em Niassa em campos de concentração.

Vários episódios como o surgimento do COREMO movimento armado obscuro que combateu contra o regime colonial cuja história ficou perdida no tempo provavelmente dirigida por dissidentes da FRELIMO em Tanzânia. O Novo governo de Iam Smith da Rodésia do Sul actual Zimbabué foi o primeiro a apoiar dissidentes moçambicanos e portugueses descontentes com o regime da FRELIMO. Trata – se de Jorge Jardim do seu agente Orlando Cristina que na época da luta armada dirigiram milícias que integravam grande parte das suas unidades forças negras especiais para impedir que a FRELIMO alcançasse a região central de Moçambique. Como Samora Machel acabava de fechar as fronteiras com Rodésia e apoiar a ZANU de Roberto Mugabe, o Governo rodésiano retalhou criando e financiando a RENAMO (Newitt, 1997).

Rupiya (1998) sublinha que a principal oposição à FRELIMO foi o movimento rebelde da Resistência Nacional Moçambicana (RENAMO), formada, em 1977, pela Agência de Inteligência Nacional do Zimbábue. Essa agência promoveu a formação da RENAMO como um contraponto ao Presidente da República Popular de Moçambique, Samora Machel que apoiava o Exército de Libertação Nacional do Zimbabwe (ZANLA), grupo de oposição daquele país.

Diante desta ressalta, fica mais claro que os objectivos da RENAMO, naquele contexto, eram desestabilizar o governo da FRELIMO e oferecer inteligência ao Exército de Libertação Nacional do Zimbabué, que estava operando nas fronteiras de Moçambique. Vale lembrar que em 1980, com a independência do Zimbabwe, o controle da RENAMO foi transferido para a África do Sul, cujo objectivo era fazer oposição ao movimento armado sul-africano que estava lutando contra o apartheid. Além disso, a África do Sul também bloqueou o acesso ao mar que o Zimbabwe tinha por meio de Moçambique, o que aumentaria o domínio exercido pela África do Sul no contexto regional.

Em 1984, o Pacto de Não-Agressão de *Nkomati*, que visava ao fim das hostilidades entre Moçambique e a África do Sul, foi assinado por esses países. No contexto desse pacto, esses Estados comprometeram-se a não oferecer apoio material aos movimentos de oposição presentes em cada um deles (Cravinho, 2004).

Não obstante, o governo sul-africano ignorou o acordo e, em 1984, forças da RENAMO estavam presentes em todas as províncias de Moçambique. Rupiya (1998) explica que após o Acordo de 1984, a RENAMO passou a adoptar uma estratégia política baseada na utilização de recursos da população local e no ataque a infra-estruturas nacionais, como construções pública.

Por conta disso, uma das principais acções da RENAMO consistiu na destruição de estradas públicas, centros de saúde e escolas, como forma de atacar o governo da FRELIMO.

Em 1987, Joaquim Chissano, que assumiu a presidência de Moçambique no contexto da morte de Samora Machel, em 1986, iniciou um conjunto de reformas na FRELIMO, o que levou esse partido a deixar de ser marxista, no ano de 1989. Naquele momento, a RENAMO também enfrentava o desafio de fazer a transição de um grupo armado rebelde para um partido político (Rupiya (1998).

Devido às persistentes violações ao cessar-fogo em várias áreas do país, o Conselho de Segurança estabeleceu, em 16 de Dezembro de 1992, a Operação de Paz das Nações Unidas em Moçambique (ONUMOZ) (NAÇÕES UNIDAS, 1992).

Vale lembrar que o mandato da ONUMOZ incluiu aspectos políticos, eleitorais, militares e humanitários. No âmbito político, foi designado um Representante Especial para liderar uma Comissão de Monitoramento e de Supervisão do Acordo de Paz. Com relação às eleições nacionais, foi estabelecida a Divisão Eleitoral da ONUMOZ, responsável por monitorar o processo eleitoral e, também, por manter contacto com o governo de Moçambique (ONUMOZ, 2017).

Do quesito referenciado acima, vale lembrar que no domínio militar, a ONUMOZ foi incumbida de monitorar o cessar-fogo, a separação e a concentração das forças das partes envolvidas no conflito, a desmobilização dos combatentes, a colecta, armazenamento e destruição de armas, a retirada das forças estrangeiras e o desmantelamento de grupos.

Malaquias (1998) explica que a forma como o conflito entre a Renamo e a Frelimo evoluiu resultou das estratégias requeridas para os diferentes contextos políticos, económicos e sociais a nível regional e temporal, de mudanças nos interesses externos envolvidos e nos interesses económicos instalados ao nível das chefias de ambos os lados.

Desta asserção supracitada, o autorelencia que as mudanças também derivaram das estratégias que as populações desenvolveram face à presença de soldados e à possibilidade de apropriação de meios violentos para resolver

disputas e conflitos locais ou para implementar estratégias de obtenção de poder e/ou autonomia.

Por último, essas estratégias também são uma resposta a situações económicas diversas, sendo essa diversidade, a POBREZA, a GUERRA e a PAZ, resultado das oportunidades que a guerra necessariamente criou.

Sobre este assunto, Cramer (2006,) crítica o facto de se considerar que a população rural de Moçambique ficou reduzida durante a guerra a um todo homogéneo, vivendo da agricultura de subsistência. O autor afirma que quem conseguisse produzir excedentes agrícolas ou obter rendimentos monetários poderia sobreviver e até expandir as suas actividades atraindo mão-de-obra extremamente barata, pois quem não tivesse essas vantagens aceitaria trabalhar por qualquer salário desde que este trouxesse algum poder de compra.

Porém, para grande maioria da população as condições de vida naquele período eram insuportáveis, mas a conjugação, à época, dos efeitos da guerra e das políticas económicas socialistas impossibilitava, em muitos casos, a distinção entre as causas que estavam na origem daquelas condições. Alias, vale lembrar que o período da guerra é designado como “o tempo de sofrimento”, dos “grandes sacrifícios” e o “tempo da fome”.

A Renamo, o antigo grupo armado rebelde que travou uma guerra civil sangrenta que terminou em 1992, manteve bases militares mesmo depois do Acordo de Paz de Roma. Desde o fim da guerra civil, o país tem registado diversos surtos de confrontos armados e de violência. Um novo acordo de paz foi alcançado em Agosto de 2019, porém foi violado várias vezes por uma facção militar separatista da Renamo, conhecida como Junta Militar (Visentini, 2012).

No entanto, o novo líder da Renamo, Ussufo Momade que assumiu as rédeas do partido após a morte do Senhor Afonso Dhlakama tem demonstrado uma determinação na prossecução do acordo de paz, apesar de enfrentar uma reacção interna de membros da sua ala militar. O acordo de paz de Agosto, em curso de implementação, tem como objectivo alcançar uma maior pacificação do país através da integração dos combatentes residuais da Renamo no exército nacional e do desmantelamento das bases militares da Renamo espalhadas pelo país.

Visentini (2012) sustenta que, o acordo de Paz de Moçambique foi elaborado com o objectivo de encerrar conflitos sangrentos e prolongados, que foram legados pela Guerra Fria e pelo apartheid. As raízes históricas desse conflito relacionam-se com o colonialismo português em Moçambique (p. 89).

2.1 Consequências da guerra de 16 anos

As consequências políticas da guerra civil em Moçambique ainda hoje se fazem sentir. Na actualidade, ainda que se vivam tempos de paz, há uma profunda cisão entre a FRELIMO e a RENAMO. Exemplo disso é o pedido de recontagem de votos que se reclama sistematicamente no final do apuramento dos resultados de eleições. Apesar de em Moçambique se estar a construir uma democracia, ainda nem todos acreditam nela.

Mesmo que exista algum descrédito, é certo que a conquista do regime democrático foi uma das maiores e mais expressivas consequências políticas da guerra civil em Moçambique. Para além disso, obteve-se uma Constituição e o sistema multipartidário.

Rupiya (1998) salienta que as consequências da guerra civil a nível material e social são mais penosas. Ainda hoje há vestígios de destruição de infra-estruturas, de amputados vítimas das minas, refugiados, fome, mortos e um profundo atraso económico. De facto, do ponto de vista económico-social uma guerra é sempre nefasta. A guerra civil em Moçambique produziu consequências drásticas para a sociedade moçambicana:

- 1 Milhão de mortos;
- 50 Mil pessoas amputadas;
- 92 881 Soldados e guerrilheiros desmobilizados;
- Acima de 250 mil crianças órfãs e não acompanhadas;
- 1/3 Da população malnutrida;
- Mais de 150 mil aldeias destruídas;
- Cerca de 4,5 milhões de deslocados internos;
- 1, 5 milhão de deslocados externos;
- 7 Biliões de dólares americanos de prejuízos da economia nacional;
- Metade da rede rodoviária destruída e inviabilizada;
- Mais de 50% das redes sanitárias destruídas;
- 1800 Escolas destruídas, etc.

2.2 Papel das Nações unidas na construção da paz em Moçambique

A ONU alcançou a satisfação dos desígnios da Renamo, auxiliando-a na prossecução das suas actividades políticas em todo o país. Neste sentido, a ONU auxiliou a transformar a Renamo num partido político, auxiliando a transição do país dum sistema monopartidário para um multipartidário. O *Trust Fund* executou um papel elementar no processo de desmobilização e acantonamento das tropas, conquanto sob forte dúvida da Renamo.

Aldo Ajello (1995) considera que;

o *Trust Fund* foi crucial para o êxito da missão das Nações Unidas. A Unidade Técnica, enfrentando dificuldades extremas, conseguiu concluir o processo de desmobilização atempadamente, permitindo que as eleições se realizassem na data fixada. Uma das tarefas que a Unidade Técnica exerceu com êxito foi manter o processo sob controle, estruturando uma base de dados que permitiu evitar duplas desmobilizações e atribuindo a cada militar os documentos de identificação e o respectivo pagamento de 18 meses e 6 meses disponibilizados pelo Governo para reintegração social dos desmobilizados.

Do acima citado, podemos compreender que o subsídio de Reintegração Social dos Desmobilizados, tinha como objectivo principal evitar que um considerável número de soldados desmobilizados, desempregados e sem meios financeiros, constituíssem fontes de instabilidade no processo eleitoral.

Em consequência da Declaração Conjunta, com todos os contornos das negociações a 4 de Outubro de 1992, as partes, nomeadamente o Governo de Moçambique e a Renamo assinavam o Acordo Geral de Paz, em Roma. O processo de pacificação e implementação do Acordo Geral de Paz foi beneficiado pela agudização do processo de paz em Angola.

Com vista a apagar a má imagem deixada em Angola, em virtude de ter pretendido apressar o processo de paz naquele país e incluído meios insuficientes, a ONU envolveu-se no processo moçambicano com toda a força. Houve, assim, um maior empenho das Nações Unidas, possibilitando que a Operação das Nações Unidas em Moçambique (ONUMOZ) fosse munida de meios indispensáveis para levar a cabo a sua missão, principalmente ao nível do número de capacetes azuis, enviados para fiscalizar o cessar-fogo, desmobilização e acantonamento das forças militares (Branco, 2003).

O grande desfasamento temporal entre a assinatura do Acordo Geral de Paz, a 4 de Outubro de 1992, e a execução das primeiras eleições gerais, presidenciais e legislativas, em Outubro de 1994, constituiu o ponto mais elevado da interferência da ONUMOZ. A ONUMOZ, na sua visão, era uma operação de manutenção de paz das Nações Unidas e encontrando o seu enquadramento jurídico na Carta das Nações Unidas, pois na globalidade, a Carta identifica a capacidade aos órgãos fundamentais para criar órgãos subsidiários necessários ao exercício das suas funções, tal como a Assembleia Geral, para o Conselho de Segurança.

2.3 Desafios para manutenção da paz em Moçambique

O desafio da construção da paz e da inclusão política, que é prioritário, é simultaneamente o desafio da reforma profunda da própria FRELIMO, da sua separação do Estado e da promoção do interesse público como critério da acção política e o da real incorporação da RENAMO e do MDM na gestão do Estado.

O desafio da inclusão económica joga-se no campo da transformação radical da relação das elites políticas com o mundo empresarial, da priorização do interesse geral em relação aos interesses particulares e privados, da elaboração de políticas públicas que favoreçam a alteração do actual modelo de crescimento económico para dar mais atenção aos sectores que criam mais emprego.

Finalmente, o desafio da inclusão social é o de começar a eliminar as profundas desigualdades territoriais e sociais através da formulação de políticas de redistribuição da renda mais efectivas.

2.4 Constatações gerais da pesquisa

Embora os resultados aparentemente corroborem a ideia de “sucesso” da iniciativa das Nações Unidas para a paz em Moçambique é relevante recordar, nesse contexto, os argumentos de Jenkins (2013) sobre processos de paz. De acordo com esse autor, uma das questões que podem ser levantadas sobre as iniciativas das Nações Unidas para a paz se refere à duração desses processos. Dado que não existe uma duração definida para a conclusão de um processo de paz e, ainda, que a paz vem sendo associada pelas Nações Unidas ao desenvolvimento, é possível afirmar que o término da ONUMOZ não trouxe, necessariamente, a paz para a sociedade moçambicana.

Reppell et al. (2016) afirmam, nesse sentido que mais de 20 anos após o estabelecimento do Acordo Geral de Paz, mais de 14 milhões de pessoas em Moçambique vivem em condições de subdesenvolvimento, com menos de US\$ 1,25 por dia (p. 9).

Além disso, o país ainda necessita de programas de apoio à reintegração de ex-combatentes na economia nacional. Adicionalmente, após 2013, a violência entre os partidos RENAMO e FRELIMO tornou-se evidente no contexto político moçambicano.

Segundo Bowker et al. (2017) e Jentzsch (2017), abusos de direitos humanos foram cometidos por ambas as partes em conflito e, de acordo com a organização Médicos Sem Fronteiras (2016), mais de 5.800 refugiados moçambicanos não tinham acesso a condições humanitárias mínimas, na medida em que estavam em abrigos superlotados, sem acesso a água potável e a saneamento básico.

Nesse contexto, é importante considerar a ênfase das Nações Unidas na inter-relação entre paz e desenvolvimento, evidenciada por meio do conceito de *peacebuilding*. Partindo dessa perspectiva, é possível afirmar que o processo de paz em Moçambique está, ainda, em curso (PBSO, 2010; kemer et al., 2016), na medida em que o país apresenta diversas carências em termos de estruturas sociais, como os deficits existentes em seus sistemas de educação, de saúde e

de saneamento básico, entre outros. Esses dados evidenciam a necessidade de ampliar a discussão sobre o “sucesso” do processo de paz moçambicano.

O AGP foi assim amplamente bem-sucedido ao pôr fim à guerra por um período prolongado. Mas o AGP não preparou uma base sólida para processos que pudessem vir a constituir uma paz positiva no seu sentido absoluto: não apenas um fim ao conflito armado, mas uma democratização do Estado, responsabilidade e transparência política, descentralização tanto no sentido administrativo como político, e uma vida melhor para a maioria dos cidadãos moçambicanos.

3. CONCLUSÕES

O que estava em debate neste artigo era o Papel das Nações Unidas na construção da Paz em Moçambique: Um olhar sobre a guerra civil. Ciente de as ter elaborado ao longo de texto, começa-se por afirmar que da análise e cruzamento de ideias, verificou-se que como membro das Nações Unidas, e subscritora de variados instrumentos jurídicos internacionais, Moçambique tem vindo a aproveitar-se dos seus plenos direitos para a sua assistência.

A pesquisa conclui que o Acordo Geral da Paz em Moçambique não preparou uma base sólida para processos que pudessem vir a constituir uma paz positiva no seu sentido absoluto: não apenas um fim ao conflito armado, mas uma democratização do Estado, responsabilidade e transparência política, descentralização tanto no sentido administrativo como político, e uma vida melhor para a maioria dos cidadãos moçambicanos.

3.1 Recomendações

O Artigo recomenda que o Governo moçambicano, deve continuar com espírito de diálogo com todos extractos da sociedade civil para a manutenção da paz efectiva.

O Governo e os parceiros devem promover programas de apoio à reintegração de ex-combatentes da Renamo na economia nacional.

Os acordos, ora assinados, devem trazer acções concretas de forma a criar confiança por parte dos beneficiários. O governo da Frelimo, deve eliminar as profundas desigualdades territoriais e sociais através da formulação de políticas de redistribuição da renda mais efectivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOWKER, T.,(2017). *A Mozambique's Invisible Civil War*. Disponível em:<<http://foreignpolicy.com/2021/07/10/mozambiques-invisible-civil-war-renamo-frelimo>.
- BLANCO, R., (2016). *A miopia brasileira na construção da paz internacional*. Le Monde Diplomatique Brasil.
- CRAMER, C., (2006) *Labour markets, employment, and the transformation of war economies" Conflict, Security & Development*. The sense that war makes.
- CRAVINHO, J., (2004). *Mozambique recent history*. In: African South of the Sahara. New York: Routledge.
- DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA (2000). *História de Moçambique*. Livraria Universitária. U.E.M.: Maputo.
- EBMIL. *United Nations Operation in Mozambique (ONUMOZ)*. Disponível em: www.eb.mil.br/onumoz. Acesso em: 10 Agosto 2021.
- JENKINS, R. (2013). *Peacebuilding. From Concept to Commission*. New York: Routledge.
- JENTZSCH, C., (2017) *Here are 4 reasons why Mozambique isn't a post-war success story*. Disponível em:< <https://goo.gl/Gho58W>>. Acesso em: 10 Agosto 2021.
- KEMER, T.; PEREIRA, A. E.; BLANCO, R. (2016). *A construção da paz em um mundo em transformação:o debate e a crítica sobre o conceito de peacebuilding*. Rev. Sociol. Polit., Curitiba, vol. 24, n. 60.
- MARCONI & LAKATOS (1999). *Metodologia de trabalho científico*, 7ª edição, São Paulo, Atlas, S.A.
- MALAQUIAS, A. V., (1998). *UN Peace Operations In Lusophone Africa: Contrasting Strategies And Outcomes*. *Journal of Conflict Studies*, vol. 18.
- Newitt, M., (1997). *História de Moçambique*. Lisboa. Editora Europa/America.
- PNUD. (1990). *Human Development Report*. New York: Oxford University Press.
- PNUD. (1998). *The fruits of development Mozambique*. Development Cooperation
- RICHARDSON, & ROBERTO J.(1999). *Pesquisa Social, Métodos e Técnicas*. 3ª ed, São Paulo, Atlas.
- RUPIYA, M., (1998). *Historical Context: War and Peace in Mozambique*. In: *The Mozambican Peace Process in Perspective*. Issue 3. London: Conciliation Resources.
- REPELL, L.; Rozen, J., de Carvalho, G., (2016). *Planning for peace Lessons from Mozambique's peacebuilding process*. Institute for Security Studies. Disponível em: < <https://www.issafrica.org/uploads/Paper291.pdf>>. Acesso em: 10 Agosto de 2021.

VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: CONSCIENTIZAÇÃO NO ÂMBITO ESCOLAR

Verônica Pontes Debacher¹

Viviane de Oliveira Pontes Alves²

INTRODUÇÃO

A violência contra a mulher refere-se a qualquer ato prejudicial que seja principalmente motivado pelo gênero e resulte em danos físicos, mentais, sexuais ou materiais, ou seja, é praticado contra mulheres expressamente pelo fato de ser mulher. O Brasil tornou-se referência mundial com a Lei Maria da Penha, de 2006, que, além de propor penas mais duras para agressores, também estabelece medidas de proteção às mulheres e medidas educativas de prevenção com vistas a melhorar a relação entre homens e mulheres. A violência contra a mulher é uma das principais formas de violação de Direitos Humanos hoje no mundo. O impacto da violência contra as mulheres é, portanto, multifacetados, afetando tudo, desde as famílias ao mercado de trabalho e à saúde pública.

A violência contra as mulheres é uma das formas mais comuns de violação dos direitos humanos, afetando os seus direitos a vida e à integridade física. Ela é uma estrutura a desigualdade de gênero. A violência de gênero afeta a vida de meninas e meninos em vários aspectos e hoje é um dos grandes empecilhos para todos possam viver plenamente, com segurança e qualidade de vida. Essa violência estrutural encontra-se reproduzida nas nossas escolas. Para identificar se uma escola faz parte do problema, e não da solução, é possível que educadores, pais e estudantes façam alguns questionamentos. Diante deste cenário, é importante que a escola seja um lugar de prevenção, e não de fomento da violência de gênero e da violência contra as mulheres, tal qual já determina a Lei Maria da Penha (art. 8º, V e VIII). As escolas são fundamentais para avaliar a visão da sociedade sobre esta questão e rediscutir os estereótipos que ainda levam a mortes por feminicídio e homofobia.

1 Graduada em Pedagogia (São Camilo – ES, 2003), Pós-graduada em Inspeção Escolar (FIJ – RJ, 2007), Alfabetização e Letramento (FETAC – MS, 2021), Educação Especial e Inclusiva (FANAN – MG, 2015), Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (UNIMAIS – SP, 2022). Atualmente aluna Mestranda em Ciência da Educação (FICS).

2 Graduada em Pedagogia (UBERABA – MG, 2019), Pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva (Cândido Mendes- RJ, 2019), Alfabetização e Letramento (FETAC – MS, 2021). Atualmente, aluna Mestranda em Ciência da Educação (FICS).

A educação é um fator fundamental para a prevenção e erradicação da violência, por isso, acreditamos que a escola tem papel fundamental na desconstrução da violência contra a mulher. O objetivo de levar informação às escolas é criar uma nova consciência entre os jovens, levando até aos alunos o conteúdo sobre a Lei Maria da Penha, por exemplo, e transformá-los em cidadãos com novas ações e verdadeiros agentes que mudem a realidade. Devemos nos concentrar nas questões de diversidade dentro de nossas escolas porque, embora tenham sido historicamente excluídas são uma história que tem impacto significativo no desenvolvimento social, cultural, econômico e político da sociedade como um todo.

Considerando o papel da escola no meio social, a situação atual e a sua função como estrutura escolar que altera e integra os diversos comportamentos dos alunos, a violência doméstica torna-se um tema de sensibilização e de desempenho de um papel crítico. Os movimentos da formação individual também podem ser vistos na formação institucional. A sala de aula é um espaço que ajuda a esclarecer e formar as atitudes necessárias ao pensamento reflexivo, crítico e prático e ao desenvolvimento social, reduzindo a distância entre informações e conhecimentos errados. É necessário saber que as leis sozinhas não são informações, formação, discernimento e sensibilidade sobre a situação da realidade racial e social no país, para contribuição do preconceito e discriminação.

A educação como forma de prevenir e limitar a violência doméstica e familiar contra as mulheres é uma das ferramentas que as escolas podem utilizar para falar sobre esta questão, abordando elementos do cotidiano que devem criar crianças mais conscientes e menos violentas. O papel da escola é proporcionar oportunidades, lições importantes que contribuem para a transformação e prevenção das diferenças sociais e dos grandes conflitos que existem na sociedade que contribuem para o desmantelamento das culturas preconceituosas, ao mesmo tempo que promovem a restauração de sociedade mais justas e igualitárias, que primam pelo respeito, pela justiça e pela igualdade de gênero nas escolas e comunidades.

A violência escolar pode ser definida como toda ação ou omissão que cause ou vise causar dano à escola, a comunidade escolar ou a algum de seus membros (UNESCO, 2017). Essa violência se manifesta através de diversos atos, atinge diferentes atores e ocorre tanto dentro como fora dos muros das escolas. Os educadores devem esforçar-se por prevenir e criar um ambiente seguro e acolhedor onde os alunos se sintam protegidos e respeitados. Isto inclui a promoção de valores como a empatia, o respeito, a cooperação e a resolução pacífica de conflitos. Portanto, o acesso e a frequência às escolas são fundamentais

para garantir vários direitos, incluindo a proteção e prevenção da violência contra a mulher. Numa perspectiva de prevenção, podem ser implementadas atividades para introduzir questões de gêneros nas escolas através de disciplinas acadêmicas, medidas educativas e interdisciplinares.

A violência contra as mulheres, em suas inúmeras formas e intensidades, faz parte do cotidiano do Brasil e permanece firmemente enraizada nos espaços públicos e privados como uma das piores estatísticas do mundo. Dada a sua incidência, uma das formas mais úteis de combater a violência de gênero é sensibilizar as crianças e os jovens, que podem construir um futuro com maior esperança e igualdade.

Considerando a importância dos debates e palestras em sala de aula, visa-se transformar oportunidades em incentivo à proteção da família. É uma forma de exercer a cidadania e fazer parte do espaço em que vivem. Agregar vozes à sociedade e abordar a importância de divulgar, compartilhar e trocar o conhecimento adquirido na escola fortalece ainda mais os laços entre escola, comunidade e sociedade. Todos estes esforços, dentro e fora da escola, contribuem para dismantlar a ideia de responsabilizar as vítimas pela sua própria morte e agressão e ataque a sua memória. Ao sensibilizar as pessoas desde o início da formação, ensinamos-lhes que qualquer tipo de violência é inaceitável e deve ser denunciada.

É necessário promover um diálogo aberto sobre o empoeiramento das mulheres em programas e ações recreativas e educativas em todo o ambiente escolar, onde sejam recolhidas informações, esclarecimentos e sugestões para combater casos de ataque contra meninas e jovens. Devido à alta frequência com que esses eventos ocorrem, condições intoleráveis podem ser observadas em todo o mundo. É incoerente que ocorram incidentes de violência, embora as escolas devam ser locais de refúgio, de acolhimento e de preparação para a convivência social, de acordo com diretrizes básicas para a conduta ética dos indivíduos.

DESENVOLVIMENTO

A violência doméstica contra a mulher é um tema que está cada vez mais na pauta dos debates e preocupações da sociedade brasileira. A violência manifesta-se de diferentes formas, em diferentes contextos e em diferentes tipos de atos de violência dirigidos contra crianças, mulheres, idosos e outras pessoas indefesas. Violência doméstica baseada no gênero e contra as mulheres são termos utilizados para descrever este grave problema que afeta a integridade das mulheres. Ao Estado compete não apenas o dever de punir a prática de violência doméstica e familiar, definida pela lei como sendo a violência física, psicológica,

patrimonial, sexual ou moral praticada contra a mulher, mas criar mecanismos preventivos a fim de evitar a sua ocorrência (BRASIL, 2006).

A violência contra a mulher é uma das principais formas de violação dos direitos humanos e uma das problemáticas mais graves enfrentadas pela mulher na atualidade (Ministério da Justiça, 2011) e deve ser entendida como um fenômeno social e complexo que se manifesta de diversas formas, sendo influenciada pelo contexto sociocultural no qual ocorre (Secretaria de Atenção à Saúde, 2012).

Para desenvolver o presente artigo serão utilizadas as metodologias documental, exploratória e bibliográfica. Esta pesquisa é considerada como revisão bibliográfica, exploratória de acordo com Ferreira (2002), onde diz que, neste tipo de pesquisa o objetivo é conhecer o que tem sido produzido em âmbito acadêmico sobre um tema específico e discutir essa produção, considerando o tempo, o lugar e o contexto. A metodologia deste tipo de pesquisa possui caráter “inventariante e descritivo das produções acadêmicas e científicas sobre o tema”. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica.

De acordo com Boccato (2006, p. 266), a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Gil (1999), confirma que as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores, ou seja, estabelecer maior familiaridade com o problema.

As escolas devem agir para dismantlar o discurso violento, vicioso e promover uma educação com igualdade de gênero para combater o ciclo de violência. Sobre o conceito de violência, Minayo (1994) pontua que se trata de um “complexo e dinâmico fenômeno biopsicossocial, mas seu espaço de criação e desenvolvimento é a vida em sociedade”, e continua “na configuração da violência se cruzam problemas da política, da economia, da moral, do Direito, da Psicologia, das relações humanas e institucionais, e do plano individual”.

De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU), uma em cada três mulheres já foi vítima de violência de gênero no mundo. A primeira Delegacia Especializada no Atendimento à Mulher foi criada/inaugurada no estado de São Paulo em 1985, uma conquista imensurável para o combate da violência de gênero. Nesse mesmo ano foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), que tem por objetivo promover políticas que visassem eliminar a discriminação contra a mulher e assegurar sua participação

nas atividades políticas, econômicas e culturais do país.

A Lei Maria da Penha, foi criada com o objetivo de coibir a violência de gênero e suas manifestações que no cotidiano é reproduzido consciente e inconscientemente. Sendo um dos 9 pontos fundamentais para a política de enfrentamento da violência doméstica e familiar praticada contra as mulheres. A Lei Maria da Penha no seu art. 2 diz que toda mulher, independentemente de classe, raça, etnia, orientação sexual, renda, cultura, nível de escolaridade, idade e religião, goza de direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sendo-lhe asseguradas as oportunidades e facilidades para viver sem violência, preservar sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual e social. Já os princípios e diretrizes da Rede de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres firma-se, nos mecanismos com o trabalho de prevenção sobre as formas que a violência de gênero se manifesta; a execução das políticas públicas existentes para coibir essas violações; a responsabilização do homem agressor que violou os direitos humanos da usuária (BRASIL, 2011).

Segundo Scott (1995, p. 86), gênero é como um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre sexos e uma força primária de dar significado as relações de poder. Do ponto de vista jurídico e ético, a violência é definida como um ato que viola os direitos humanos. Segundo Lisboa (2005, p.03) a violência de gênero é produzida e reproduzida nas relações de poder, e quando a ordem masculina se sente ameaçada a violência aparece como um mecanismo que tem o poder de manter a ordem estabelecida.

A sensibilização para a violência doméstica e familiar nas escolas é um objetivo nacional para prevenir a ocorrência de novos crimes e reduzir a probabilidade de perdas para crianças e jovens que enfrentam tais situações em casa. A discussão sobre a violência doméstica e familiar nas escolas é uma ferramenta capaz de conscientizar os cidadãos em formação, haja vista que a escola, assim como a família e a comunidade, faz parte da formação das crianças e adolescentes, sendo que é por meio do processo socializador que o indivíduo desenvolve sua identidade (ROMANELLI, 2002). Por esse motivo é que se encontra em fase de tramitação legislativa, um Projeto de Lei para incluir essa matéria nas escolas através da realização de campanhas anuais de conscientização e combate à violência doméstica, o qual ainda não foi aprovado e encontra-se aguardando decisão da Senadora Relatora Kátia Abreu:

O Projeto de Lei (PL) 3.154/2019, de autoria do senador Nelsinho Trad (PSD-MS), acrescenta três novos parágrafos ao art. 35 da Lei Maria da Penha (Lei 11.340, de 2006), para determinar a realização anual de campanhas educativas contra a violência doméstica, com ênfase no ensino médio.

A sensibilização para a violência doméstica e a violência familiar nas escolas é uma política pública nacional para prevenir a ocorrência de novos crimes e reduzir a probabilidade de perdas para crianças e jovens que enfrentam tais situações em casa. A conscientização das crianças e jovens para a violência doméstica contra as mulheres, as suas manifestações e as medidas preventivas que podem ser tomadas para eliminar a violência podem e devem ser implementadas na educação escolar. As medidas oficiais para prevenir e eliminar este comportamento violam normas fundamentais dos direitos das mulheres.

A Lei Maria da Penha define a violência doméstica e familiar e suas características como violação física, psicológicas, morais, patrimoniais e sexuais contra mulheres e prevê sanções mais rigorosas para o autor. É perfeitamente aceitável que a educação básica no Brasil esteja atenta à violência. Isso porque a LDB reconhece que a educação vai além da educação formal e tem função de conscientizar os cidadãos sobre seus direitos e responsabilidades perante a sociedade.

Portanto, conscientizar crianças e jovens sobre violência doméstica contra as mulheres, como ocorre e que medidas preventivas podem ser tomadas é fundamental para salvar vidas. É possível e deve ser implementado na educação escolar como uma política pública de prevenção/exclusão que respeita as pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão da perspectiva de gênero para o enfrentamento da violência é fundamental para a formulação de políticas sociais de proteção à mulher. A Lei Maria da Penha define a violência doméstica e familiar e suas características como violações físicas, psicológicas, morais, patrimoniais e sexuais contra as mulheres e prevê sanções mais rigorosas. No entanto, este padrão não se limita a isso. É uma medida preventiva e não punitiva, pois é necessário sensibilizar a opinião pública através de medidas estatais para eliminar diversas formas de violência contra as mulheres. Portanto, é perfeitamente aceitável aumentar a conscientização sobre a violência doméstica e familiar contra mulheres na educação básica no Brasil. Isso porque a LDB reconhece que a educação vai além da educação formal e tem a função de conscientizar os cidadãos sobre seus direitos e responsabilidades perante a sociedade.

Atualmente, estas políticas estão a ser implementadas caso a caso, mas há projetos de lei a ser considerado na Assembleia Nacional para implementação obrigatória, que, se aprovado, poderá levar a campanhas anuais de sensibilização e discussões curriculares. Esta consciência da violência é assim assumida no ensino básico em contextos educativos e jurídicos e desenvolvida como uma

poderosa ferramenta de combate à violência doméstica e familiar.

A violência contra as mulheres é um problema recorrente em todo o mundo e está se tornando mais grave ao longo do tempo. Diversos fatores culturais e psicológicos podem motivar e contribuir para a ocorrência da violência conjugal, como o patriarcado, a masculinidade e ideias de defesa podem causar agressões e até levar à morte da vítima. Por fim, a investigação mostra que várias formas de violência podem afetar a saúde mental gera da vítima, levando à baixa auto-estima, ataques de ansiedade, dificuldade em formar lações sociais e emocionais e até ao suicídio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOCCATO, V. R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação**. Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BRASIL. **Lei nº 11.340, de 07 de agosto de 2006. Lei Maria da Penha**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm. Acesso em: 23/09/2023.

_____. **Secretaria Especial de Políticas para Mulheres**. Pacto Nacional pelo Enfrentamento à Violência contra as Mulheres. Brasília, SPM, 2011a.

FERRARI. **Lei nº 11.340, de 07 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm . Acesso em: 22/09/2023.

FERREIRA, N. S. A. (2002). **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação & Sociedade, 9(1), 257-272.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

LISBOA, Teresa Kleba. **Violência e Relação de Gênero- Definindo Políticas Públicas**. Jornada Internacional de Políticas Públicas, v. 2, 2005.

MINAYO, M C. de S. **A Violência Social sob a Perspectiva da Saúde Pública**. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 10 (supl. 1): 07-18, 1994.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. **Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres**. Brasília, DF, 2012: Coleção Enfrentamento à Violência contra as Mulheres. Secretaria Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres. Secretaria de Políticas para as Mulheres. Disponível em: <http://www.compromissoeatitude.org.br/wp-content/>

uploads/2012/08/Politica- Nacional.pdf

ONU. **Assembleia Geral das Nações Unidas**. Resolução nº 217 A III, de 10 de dezembro de 1948. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 23/09/2023.

ROMANELLI, G. **Autoridade e poder na família**. Em M. C. B Carvalho (Org.). A família contemporânea em debate. (pp. 73-88). São Paulo: EDUC/Cortez. 2002.

SECRETARIA DE ATENÇÃO À SAÚDE. **Norma Técnica de Prevenção e Tratamento dos Agravos Resultantes da Violência Sexual contra mulheres e adolescentes**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/prevencao_agravo_violencia_sexual_mulheres_3ed.pdf

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica**. Educação & realidade. Porto Alegre, 1998.

UNESCO. **Jogo aberto: respostas do setor de educação a violência com base na orientação sexual e na identidade/expressão de gênero**. Brasília, 2017. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244652_por. Acesso em 24/09/2023

POSFÁCIO

O professor se tornou um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador, e, sobretudo, um organizador da aprendizagem.

(Moacir Gadotti)

Caros leitores e leitoras!

Ao concluir esse volume da obra “Educação Contemporânea: Interfaces entre Saberes e Práticas Educativas” compartilho um pouco de minha experiência com o texto. Mais do que acolher um punhado de aprendizados compartilhados em um compêndio de capítulos, desenvolvi uma percepção *sui generis* sobre a educação contemporânea que é difícil de expressar em palavras.

Cada capítulo, com a escrita de cada autor(a) ou grupo de autores(as) trouxe uma contribuição única que como tijolos incrementaram a minha construção do conhecimento. Textos sobre inclusão explicitaram possibilidades que em mais de vinte e cinco anos de docência não havia considerado. Nesse tempo, vi muita coisa mudar, e avançarmos verdadeiramente de um processo de exclusão para integração, e desse para a real inclusão. Tal experiência elucidada como o processo de mudança, que as vezes não reconhecemos por estarmos próximos demais do fenômeno, e assim míopes as suas alterações, acontece de forma concreta.

Apreendi com as experiências de pares docentes sobre as possibilidades da educação de jovens e adultos. E entendi que vivências diferenciadas devem ser compartilhadas. Exitosas, ou não, o conhecimento daquilo que outrem realizou auxilia-me a repensar minha prática. Auxilia-me a compreender que determinada metodologia funcionou, mas demandou tal recurso, que não disponho, mas que posso considerar substituição, e assim adequar o caminho para o ensinar. Com essas, crio novos caminhos para minha *práxis*, e serei mais capaz de acolher aos mais diversos sujeitos e condições em meu espaço de ensino.

Os debates sobre raça, cor, e gênero abriram meus olhos para condições que não vivencio diretamente, mas que muitas vezes vi nas escolas e universidades por onde eduquei. Nessas, por ingenuidade e carência de amadurecimento, desviei o olhar e reconheço-me como conivente com situações vexatórias.

Não mais! O aprendizado não deve ficar engavetado em mim. Caso contrário, não será aprendizado. E assim como Paulo Freire no passado, cabe

a mim, e espero que a diversos de vocês leitores e leitoras, a responsabilidade de engrossar as fileiras contra a opressão na educação. Lutar contra a invasão cultural, e as formas de propaganda que oprimem em atos antidialógicos os que ainda não alcançaram sua autonomia.

Nessa seara, os avanços das mais diversas tecnologias são incorporados à educação. Foi-se o tempo de saudosismos, e como já indicou Gadotti, o novo educador deve ser um indivíduo “intermulticultural” capaz de reconhecer a heterogeneidade do ato de educar, assim como é flexível e capaz de investigar, criar e recriar conteúdos e/ou métodos, elaborando soluções assertivas para às diferentes situações educativas.

Agradeço especialmente a cada autor e autora que se dedicaram a inovar no ato de educar, e que compartilharam parte de seu tempo, como bem mais precioso, para a escrita dos textos aqui reunidos. Foi graças a vocês que continuo a crescer!

Espero também que você, leitor e leitora, assim como eu tenha participado dessa jornada! E com ela acresça mais alguns tijolos a sua construção de conhecimentos!!!

Prof. Dr. Leonardo Augusto Couto Finelli
Janeiro, 2024.

SOBRE OS ORGANIZADORES

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.

EMANOELA THEREZA MARQUES DE MENDONÇA GLATZ - Doutoranda e Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM); Pedagoga pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Escola, Família e Sociedade (GEPEFS). No campo da pesquisa, realiza estudos sobre a temática da saúde mental e do sofrimento psíquico na pós-graduação stricto sensu. E-mail: manuglatz@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9653148932940212>.

LEONARDO AUGUSTO COUTO FINELLI - Doutor e Mestre em Ciências da Educação (UEP); Mestre em Psicologia (USF); Especialista em Didática e Metodologia do Ensino Superior (Unimontes) e Especialista em Teoria Psicanalítica (UFMG). Psicólogo e Pedagogo, professor adjunto da Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB. E-mail: dr.leofinelli@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6799586549817808>.

REBECA FREITAS IVANICKA - 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.

VOLNEI FORTUNA - Pós-Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle Canoas/RS (2023). Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade

de Passo Fundo/RS (2021). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo/RS (2015). Formação Pedagógica de Docente para a Educação Básica e Profissional pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul Campus Sertão/RS (2013). Pós-Graduado em Educação, Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais pelo Instituto Superior de Filosofia Berthier, em parceria com a Comissão de Direitos Humanos e Associação Cultural de Mulheres Negras de Passo Fundo/RS (2012). Graduado em Filosofia pelo Instituto Superior de Filosofia Berthier de Passo Fundo/RS (2011). Participou do Conselho Municipal do Meio Ambiente e Assembleia Permanente pela Preservação Ambiental do município de Passo Fundo/RS. Foi professor do Instituto Federal do Rio Grande do Sul Campus Sertão/RS. Atuou como Coordenador de Projeto da Associação das Entidades do Projeto Transformação em Passo Fundo/RS. Foi professor da Pós-graduação Paulo Freire e a Pedagogia da Libertação pela Faculdade CENSUPEG (2022-2023). Foi Coordenador do Serviço de Pastoral Escolar do Colégio Salvatoriano Bom Conselho de Passo Fundo/RS. Foi Coordenador Pedagógico do Colégio Salvatoriano Bom Conselho de Passo Fundo/RS. Atualmente é Coordenador Pedagógico no Colégio Franciscano São José em Erechim/RS. Autor do livro Epistemologia, ética e práxis pedagógica em Paulo Freire.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acessibilidade 10, 12, 13, 14, 15, 18, 21, 23, 24, 42, 47, 62, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72

Aprendizagem 7, 9, 11, 12, 13, 17, 18, 24, 27, 39, 40, 41, 45, 47, 48, 50, 51, 54, 58, 59, 62, 64, 74, 77, 78, 81, 82, 83, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 97, 100, 109, 111, 112, 115, 117, 118, 121, 123, 124, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 138, 141, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 162, 163, 164, 165, 167, 170, 171, 172, 175, 176, 179, 180, 181, 207, 212, 216, 218, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 241, 243, 252, 253, 255, 265, 269, 276, 277, 279, 282, 283, 319

Audiodescrição 10, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 24

Avaliação 14, 48, 59, 65, 72, 82, 127, 149, 155, 221, 225, 226, 227, 228, 240, 241, 242, 243, 285, 286, 287, 288, 290, 291

B

BNCC 177, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 212, 222, 228

C

Contemporaneidade 106, 123, 125, 130, 132, 209, 214, 231, 250, 289, 298

Cultura 15, 27, 50, 64, 67, 69, 70, 71, 89, 96, 102, 104, 107, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 125, 127, 129, 131, 138, 144, 146, 147, 150, 151, 154, 156, 157, 160, 161, 162, 163, 164, 166, 175, 184, 187, 190, 192, 195, 205, 207, 212, 216, 218, 229, 231, 246, 247, 253, 261, 266, 296, 301, 303

D

Democracia 27, 29, 100, 105, 114, 139, 151, 159, 170, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 198, 200, 202, 206, 208, 214, 216, 295, 311, 314

Democratização 27, 28, 29, 33, 36, 66, 114, 115, 191, 213, 231, 239, 243, 244, 317

Desenvolvimento 7, 9, 10, 12, 13, 16, 17, 18, 21, 34, 38, 39, 41, 42, 43, 46, 48, 51, 52, 53, 59, 62, 69, 70, 72, 77, 79, 80, 81, 83, 84, 91, 92, 96, 97, 112, 114, 116, 117, 121, 126, 128, 129, 130, 132, 135, 142, 145, 146, 147, 149, 150, 156, 157, 159, 164, 166, 167, 169, 180, 183, 184, 190, 191, 197, 203, 204, 206, 209, 210, 211, 212, 214, 215, 216, 218, 221, 223, 233, 237, 239, 241, 243, 257, 259, 261, 265, 266, 274, 276, 277, 279, 280, 281, 282, 283, 307, 316

Diálogo 33, 35, 39, 40, 43, 52, 112, 115, 124, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 139, 140, 141, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 160, 161, 162, 165, 167, 170, 171, 174, 186, 188, 192, 195, 198, 201, 202, 203, 205, 206, 210, 253, 277, 282, 289, 290, 304, 317

Direito 12, 246, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 291, 292

Diversidade 13, 14, 26, 27, 30, 33, 34, 40, 42, 43, 45, 46, 48, 49, 53, 66, 67, 69, 71, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 93, 96, 97, 106, 108, 114, 116, 118, 120, 121, 132, 147, 148, 151, 153, 154, 157, 160, 162, 165, 166, 181, 193, 203, 204, 205, 207, 241, 282, 313, 319

E

Educação 1, 7, 9, 11, 12, 16, 18, 22, 23, 24, 25, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 53, 54, 57, 58, 60, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 106, 108, 109, 110, 111, 113, 122, 123, 124, 127, 133, 134, 137, 142, 143, 150, 152, 153, 155, 160, 162, 163, 168, 169, 170, 171, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 186, 187, 188, 189, 192, 196, 197, 213, 215, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 228, 229, 230, 238, 239, 240, 241, 242, 244, 245, 246, 249, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 276, 277, 282, 283, 284, 300, 302, 303, 305, 307, 319

Educação a Distância 23, 215, 220, 239, 244, 245

Educação bancária 106, 123, 128, 135, 136, 137, 138, 140, 144, 147, 170, 171, 172, 174

Educação Básica 9, 11, 12, 39, 42, 76, 88, 99, 111, 123, 134, 143, 153, 170, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 184, 187, 246, 249, 265

Educação de Jovens e Adultos 38, 39, 41, 43, 44, 111, 113, 123, 143, 153, 169

Educação Digital 220, 221, 228

Educação Escolar 7, 99, 100, 101, 103, 106, 109, 155, 162, 163, 239

Educação Especial 11, 18, 22, 23, 24, 31, 32, 34, 37, 38, 41, 42, 43, 44, 53, 54, 57, 60, 63, 64, 66, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 87, 88, 90, 91, 98, 111, 220, 246

Educação Inclusiva 9, 16, 31, 32, 34, 35, 44, 57, 58, 64, 69, 73, 75, 77, 86, 87, 197, 220

Educação Infantil 9, 18, 24, 25, 46, 91, 92, 95, 96, 97, 123, 170, 171, 173, 176, 230, 265

Educação libertadora 108, 114, 115, 127, 128, 139, 151, 154, 157, 159, 160, 168, 175, 180

Educadores 7, 8, 12, 36, 40, 42, 44, 59, 76, 92, 94, 96, 97, 108, 109, 112, 114, 117, 130, 132, 134, 138, 145, 151, 155, 163, 164, 165, 166, 167, 170, 172, 175, 176, 185, 192, 203, 204, 205, 206, 207, 215, 227, 249, 277, 282, 295, 303

EJA 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 111, 118, 119, 168, 169

Emancipadora 197, 198, 199, 200, 201, 205, 207

Empoderamento 143, 144, 148, 150, 151, 223, 230, 232, 237, 267, 273, 274, 285, 288, 291

Ensino 10, 11, 12, 13, 14, 16, 18, 23, 24, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 38, 39, 41, 42, 46, 48, 51, 52, 57, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 71, 72, 75, 76, 77, 78, 79, 82, 83, 84, 85, 86, 89, 90, 92, 93, 94, 97, 105, 111, 112, 113, 115, 117, 118, 119, 121, 124, 125, 126, 129, 130, 131, 132, 133, 138, 148, 151, 162, 163, 165, 169, 170, 172, 173, 175, 176, 178, 181, 187, 203, 211, 215, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 227, 228, 230, 231, 232, 233, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 249, 254, 255, 261, 262, 264, 265, 277, 299, 319

Ensino e aprendizagem 24, 41, 64, 83, 86, 121, 129, 130, 138, 172, 175, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 227, 228, 231, 241, 243, 255
Ensino Médio 73, 123, 177, 179, 180, 181, 182, 186, 187, 220
Envelhecimento 14, 266, 267, 268, 270, 272, 274, 275
Escola 12, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 40, 41, 42, 43, 46, 48, 49, 53, 54, 56, 70, 76, 78, 86, 89, 92, 96, 106, 107, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 132, 133, 137, 139, 154, 157, 158, 160, 161, 164, 172, 174, 175, 176, 177, 178, 180, 183, 184, 185, 186, 211, 212, 215, 220, 222, 251, 252, 253, 255, 257, 258, 260, 261, 262, 279, 281, 295, 302, 304, 305, 306

F

Formação profissional 59, 258, 263

G

Gênero 26, 34, 66, 99, 100, 108, 109, 113, 129, 157, 164, 190, 266, 287, 290, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305

Guerra civil 307, 313, 314, 317

I

Identidade 25, 41, 80, 102, 108, 110, 113, 114, 116, 118, 120, 121, 122, 129, 138, 147, 150, 156, 210, 282, 296, 300, 301, 310

Inclusão 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 35, 36, 37, 38, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 85, 86, 89, 96, 97, 98, 105, 114, 117, 147, 166, 203, 206, 208, 274, 300, 304, 305, 315, 316

Institutos Federais 60, 61, 63, 64, 65, 73, 74

Interação 15, 51, 76, 77, 80, 86, 91, 92, 95, 111, 135, 159, 166, 221, 222, 226, 233, 237, 241, 250, 258, 277, 282, 285, 290, 291

L

Liberdade 58, 106, 122, 168, 191, 196, 197, 199, 200, 201, 202, 208

Libertação 40, 100, 101, 106, 110, 128, 129, 134, 135, 136, 139, 140, 142, 149, 152, 154, 155, 160, 163, 165, 167, 172, 178, 186, 192, 194, 200

M

Matemática 83, 84, 89, 90, 164

MEC 10, 15, 22, 34, 44, 57, 65, 73, 186, 215, 217, 240, 242, 245

Leritocracia 28, 36, 105

Lulher negra 100, 109

N

Nações Unidas 30, 268, 274, 307, 308, 309, 312, 315, 316, 317

P

Paulo Freire 7, 44, 99, 101, 103, 106, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 123, 124, 127, 133, 134, 135, 136, 137, 139, 141, 142, 143, 144, 147, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167,

168, 169, 170, 171, 173, 175, 178, 179, 180, 182, 185, 186, 187, 188, 189,
190, 191, 192, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 202, 203, 205, 206, 208,
212, 213, 214, 215, 216, 217, 233, 253, 277, 319

Paz em Moçambique 307, 308, 317

Pedagogia do Oprimido 103, 106, 109, 110, 122, 133, 134, 137, 142, 144, 163,
168, 178, 194, 195, 196, 202, 206, 208

Pedagogia freireana 100, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 198, 205,
206, 207

Políticas Públicas 177, 197, 246

Práxis 7, 9, 13, 59, 99, 107, 111, 115, 117, 123, 124, 134, 138, 139, 143, 144,
145, 146, 151, 153, 159, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 170, 176, 189, 198,
210, 234, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 319

Práxis educativa 164, 198, 210, 247, 251, 252, 253, 254, 255

Professor 23, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 63, 82, 83, 84, 86, 98, 102, 116,
118, 122, 124, 137, 138, 142, 152, 154, 159, 160, 169, 175, 220, 221, 223,
224, 225, 226, 227, 228, 249, 250, 252, 254, 257, 258, 259, 260, 261, 262,
263, 265, 303

Professor 7, 35, 47, 53, 55, 60, 90, 169, 230, 264, 265, 293

Professores 9, 10, 12, 20, 22, 27, 35, 37, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52,
53, 54, 55, 56, 57, 63, 64, 70, 72, 76, 77, 78, 84, 86, 89, 90, 91, 94, 108,
110, 113, 119, 120, 121, 125, 159, 174, 186, 187, 205, 206, 207, 215, 223,
226, 231, 241, 242, 243, 247, 254, 256, 261, 262, 299, 302, 303

Psicologia 75, 91, 111, 256, 264, 276, 277, 278, 279, 281, 282, 283, 284, 285,
286, 287, 288, 289, 290, 291, 292

Q

Qualidade 239, 240, 241, 242, 244, 245

qualidade de vida 13, 14, 158, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 267,
268, 270, 271

S

Sala de aula 35, 40, 41, 42, 43, 50, 52, 53, 54, 64, 77, 78, 81, 82, 83, 84, 85, 86,
92, 94, 95, 96, 97, 106, 107, 108, 109, 125, 127, 128, 131, 139, 158, 159,
160, 166, 223, 232, 233, 235, 236, 247, 249, 253, 255, 300, 303

Saúde 64, 67, 92, 96, 100, 106, 230, 232, 236, 238, 257, 258, 259, 260, 261,
262, 263, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 273, 274, 275, 287, 291, 312,
316

Ser humano 26, 31, 50, 114, 127, 136, 137, 149, 156, 158, 159, 166, 176, 178,
191, 192, 194, 195, 213, 214, 223, 251, 252, 255, 257, 261, 277, 280, 282,
285, 291, 319

Sexualidade 271, 272, 293, 294, 295, 296, 297, 304, 306

T

TDICs 220, 222, 223, 228

TEA 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 85, 86, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 111, 265

Tecnologia 10, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 82, 94, 126, 211, 212, 213, 214, 216,
217, 218, 219, 221, 223, 231, 235, 271

Tecnologia assistiva 10, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 22, 66, 70, 84, 94, 96, 97, 98,
230, 265

V

Vigotski 277, 278, 279, 280, 283

Vivências 37, 51, 78, 81, 84, 115, 122, 124, 132, 146, 147, 149, 158, 164, 172,
173, 195, 203, 233, 237, 258, 267, 270

