

EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO:

MÉTODOS, POSSIBILIDADES E INTERDISCIPLINARIDADE



ELLERY HENRIQUE BARROS DA SILVA
JONAS GONÇALVES ALMEIDA
(ORGANIZADORES)


EDITORA
SCHREIBEN

ELLERY HENRIQUE BARROS DA SILVA
JONAS GONÇALVES ALMEIDA
(ORGANIZADORES)

EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO: MÉTODOS, POSSIBILIDADES E INTERDISCIPLINARIDADE




EDITORA
SCHREIBEN

2025

© Dos Organizadores - 2025

Editoração e capa: Schreiber

Imagem da capa: The Yuri Arcurs Collection - Freepik.com

Revisão: os autores

Livro publicado em: 01/09/2025

Termo de publicação: TP0782025

Conselho Editorial (Editora Schreiber):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airtton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)
Dr. Daniel Marcelo Loponte (CONICET – Argentina)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)
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. 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. Waniilton Dudek (UNESPAR)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência e da apresentação das tabelas, quadros, mapas, fotografias e referências 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 em movimento : métodos, possibilidades e interdisciplinaridade / organizadores Ellery Henrique Barros da Silva, Jonas Gonçalves Almeida. – Itapiranga, SC : Schreiber, 2025.
122 p. : il. ; e.book.
Inclui bibliografia e índice remissivo
E-book no formato PDF.
ISBN: 978-65-5440-496-9
DOI: 10.29327/5651651
1. Educação – Metodologia. 2. Interdisciplinaridade. 3. Práticas pedagógicas. I. Silva, Ellery Henrique Barros da. II. Almeida, Jonas Gonçalves. III. Título.

CDD 370.1

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	5
<i>Ellery Henrique Barros da Silva</i>	
<i>Jonas Gonçalves Almeida</i>	
PREFÁCIO.....	7
<i>Heibe Santana da Silva</i>	
<i>Ana Roberta Duarte Piancó</i>	
A INTERDISCIPLINARIDADE E AS APRENDIZAGENS NO CONTEXTO EDUCACIONAL: O QUE EVIDENCIAM AS PESQUISAS.....	11
<i>Regina de Sousa Rocha Cruz</i>	
<i>Sebastião Assunção Araújo do Nascimento Filho</i>	
<i>Danielli Ramos de Brito</i>	
<i>Roneise Costa Oliveira</i>	
<i>Isadora Farias dos Santos</i>	
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS A SEREM SUPERADOS NO CONTEXTO ESCOLAR...27	
<i>Amanda Pereira da Silva</i>	
<i>Jessyca Amorim da Silva</i>	
<i>Rosângela Máximo da Silva</i>	
<i>Glauce Barros Santos Sousa Araujo</i>	
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIREITO À INCLUSÃO DA PESSOA AUTISTA: REFLEXÕES JURÍDICAS E PEDAGÓGICAS A PARTIR DA LDB E DA LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO.....	37
<i>Gizeuma Pimentel Alves</i>	
<i>Francisco Delmiro de Sousa Costa</i>	
<i>Gizelia Pimentel Alves</i>	
ATIVIDADE CRIADORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	48
<i>Suyane da Silva Florindo</i>	

A PARTICIPAÇÃO DOS MOVIMENTOS DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST) NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	60
--	----

Gláucia Silva Ferreira

Michelle de Paula Madeira

A IMPORTÂNCIA DO I ENCONTRO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA DO CARIRI CEARENSE PARA FORMAÇÃO DE UM PROFESSOR DE GEOGRAFIA.....	72
---	----

Jonas Gonçalves Almeida

Ellery Henrique Barros da Silva

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO: UM OLHAR PARA A ESCOLA C.E. PROFESSORA MARIÊTA SÁ – SUCUPIRA DO RIACHÃO – MA.....	80
--	----

Mileide Ribeiro da Silva

Fábio dos Santos Vieira

Raimunda Francisca Carvalho Melo de Paula

ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM OLHAR CRÍTICO SOBRE VARIAÇÃO, GRAMÁTICA E GÊNEROS TEXTUAIS.....	95
--	----

Ana Katrine Alves de Sousa

Lailson de Assis Santos

Raimunda Francisca Carvalho Melo de Paula

Wanessa Adrielli Ferreira Pereira

SOBRE OS AUTORES.....	111
-----------------------	-----

ÍNDICE REMISSIVO.....	119
-----------------------	-----

APRESENTAÇÃO

*“A função da educação é ensinar a pensar intensamente e pensar criticamente.
Inteligência mais caráter: esse é o objetivo da verdadeira educação”*

Martin Luther King Jr

Iniciamos a apresentação desta coletânea com o pensamento de Martin Luther King Jr, com o ideal de que vivemos em uma sociedade diversa, plural, histórica e social. A concepção e o desenvolvimento desta coletânea emergiu de um processo de construção intelectual e vivencial dos seus organizadores e autores, imersos em diferentes contextos de pesquisa, ensino e prática social. Esta obra reúne produções que emergem do diálogo entre teoria e prática, resultantes de investigações realizadas nos âmbitos da graduação e da pós-graduação, e tem como propósito principal contribuir para o debate acadêmico e social sobre temas contemporâneos.

Intitulada *“Educação em Movimento: Métodos, Possibilidades e Interdisciplinaridade”* organizado por Ellery Henrique Barros da Silva e Jonas Gonçalves Almeida, esta coletânea apresenta uma diversidade de estudos que se articulam em torno de abordagens críticas, reflexivas e interdisciplinares. A obra representa um esforço coletivo e autogestionado, motivado pelo desejo de compartilhar saberes produzidos em diferentes áreas do conhecimento, com responsabilidade ética e compromisso com a transformação social.

Os capítulos aqui reunidos refletem a pluralidade de olhares e trajetórias dos pesquisadores envolvidos. Cada autor é responsável pelo conteúdo de sua produção, respeitando-se os princípios da liberdade acadêmica e da autonomia intelectual. Essa diversidade enriquece o conjunto da obra, que se estrutura como um mosaico de reflexões sobre questões que atravessam o nosso tempo.

Com isso, o livro se configura como uma contribuição significativa para os campos da pesquisa e da educação, ao mesmo tempo em que se

coloca como convite ao leitor: percorrer estas páginas é embarcar em um itinerário crítico e provocador, que dialoga com os desafios e possibilidades de nossa sociedade em constante movimento.

Ellery Henrique Barros da Silva

Jonas Gonçalves Almeida

(Organizadores)

PREFÁCIO

Com a perspectiva de discutir as possibilidades diversas para a educação brasileira, o livro “Educação em Movimento: Métodos, Possibilidades e Interdisciplinaridade” aborda, de modo dinâmico, uma série de metodologias, experiências de ensino e de pesquisa. Os autores se preocupam em promover um olhar crítico em relação às oportunidades existentes no processo de ensino e aprendizagem, procurando fugir de um ensino tradicional e centralizador. Ao mesmo tempo, também se preocupam em indicar os entraves existentes no sistema educacional atualmente, propondo alternativas para resolver essas questões.

Pensando nessa problemática, os professores Regina de Sousa Rocha Cruz, Sebastião Assunção Araújo do Nascimento Filho, Danielli Ramos de Brito, Roneise Costa Oliveira e Isadora Farias dos Santos escrevem o texto “A interdisciplinaridade e as aprendizagens no contexto educacional: o que evidenciam as pesquisas”. Para isso, realizaram uma pesquisa bibliográfica, partindo de artigos científicos publicados de 2023 a 2025, para explorar os impactos, desafios e as possibilidades que a interdisciplinaridade nos apresenta no processo de ensino e aprendizagem. Dentre as conclusões indicadas pelos autores, citam a melhoria no aprendizado, uma maior motivação para o aluno e o desenvolvimento de um pensamento crítico-reflexivo, além da superação da fragmentação do conhecimento.

No capítulo seguinte, Amanda Pereira da Silva, Jessyca Amorim da Silva, Rosângela Máximo da Silva e Glauce Barros Santos Sousa Araújo analisam os desafios da educação inclusiva e a necessidade de superar tais questões no sistema educacional. Este texto, intitulado “Educação inclusiva: desafios a serem superados no contexto escolar”, indica que as instituições escolares ainda não estão preparadas para a educação inclusiva, pois, diariamente, a comunidade escolar lida com a falta de infraestrutura, acessibilidade, currículos adequados à inclusão e de um olhar sensível de todos aqueles que participam diariamente da educação. Por isso, as autoras afirmam que a educação brasileira precisa experimentar

um verdadeiro processo inclusivo, com o fim das barreiras de acesso aos cidadãos, permitindo que os mesmos tenham condições necessárias para permanecer na escola e viver em sociedade.

Em uma temática complementar ao texto anterior, o terceiro capítulo é denominado “Educação inclusiva e direito à inclusão da pessoa autista: reflexões jurídicas e pedagógicas a partir da LDB e da Lei Brasileira de Inclusão”. Escrito por Gizeuma Pimentel Alves, Francisco Delmiro de Sousa Costa e Gizelia Pimentel Alves, esta análise parte do direito à educação para os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), considerando as especificidades existentes na legislação brasileira. Os resultados mostram que, embora possamos falar de avanços legais e práticos nas últimas décadas, ainda restam entraves que dificultam o acesso da pessoa autista a uma educação de qualidade. Por essa razão, os pesquisadores concluem que a sociedade brasileira ainda precisa enfrentar a exclusão de parte dos seus cidadãos, neste caso aqueles com TEA, a partir de políticas públicas que, de fato, nos levem a uma maior inclusão social.

Assim, fortalecendo a premissa interdisciplinar deste livro, apresentamos o capítulo “Atividade criadora na Educação Infantil”, de autoria de Suyane da Silva Florindo. Na seção, a autora realiza uma pesquisa de perfil bibliográfico, documental e descritivo, utilizando autores tradicionais na educação, como Vigotski e Leontiev, para concluir que a atividade criadora é fundamental para a aprendizagem na Educação Infantil. Na obra, a pesquisadora indica que a imaginação e a criação são fundamentais para o aprendizado de conhecimentos, contribuindo para a transformação da realidade, algo importante para o ser humano, principalmente na fase de desenvolvimento em que ocorre a Educação Infantil.

Por outro lado, com o objetivo de discutir a participação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) na discussão sobre o desenvolvimento da educação do campo no Brasil, Gláucia Silva Ferreira e Michelle de Paula Madeira detalham a trajetória da luta por direitos sociais no Brasil, mostrando como essa demanda está atrelada à inclusão da educação no campo brasileiro. Como é uma pesquisa bibliográfica, as pesquisadoras realizam uma revisão de literatura baseada na descrição da evolução da educação do campo no Brasil, apresentando essa modalidade de ensino como lugar de resistência do campesinato

e analisa a importância dos movimentos sociais, com foco no MST. Com isso, é importante frisar que esse texto foge da análise do sistema educacional brasileiro pela via urbana e provoca o leitor a refletir sobre o processo educacional existente no campo e como o mesmo é singular, quando comparamos com a educação tradicional da cidade.

No texto seguinte, os professores Jonas Gonçalves Almeida e Ellery Henrique Barros da Silva trabalham com a formação de professores na Geografia. Para isso, dissertam sobre “A importância do I Encontro de Educação Escolar Quilombola do Cariri Cearense para formação de um professor de Geografia”, que foi realizado na comunidade quilombola de Carcará, em Potengi, no estado do Ceará. Os autores realizam um relato de experiência, vinculando à participação no evento com as contribuições para o amadurecimento do graduando em Geografia, já que a vivência observada permite observar as possibilidades do discurso geográfico nesses locais. Desse modo, concluem que, embora o discurso da formação tradicional em Geografia elenque pontos importantes, como conflitos territoriais, conceitos geográficos e questões agrárias, pouco se trata da importância da africanidade na formação de professores em Geografia.

Simultaneamente, com o olhar voltado para o Ensino Médio, Mileide Ribeiro da Silva, Fábio dos Santos Vieira e Raimunda Francisca Carvalho Melo de Paula analisam o processo de avaliação da aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa, no município de Sucupira do Riachão, no Maranhão. O texto dos autores recebe o título de “Avaliação da aprendizagem no Ensino Médio: um olhar para a Escola C.E. Professora Mariêta Sá – Sucupira do Riachão – MA” e é resultado da aplicação de questionários com questões subjetivas aplicadas especificamente com professores de Língua Portuguesa. Assim, os autores concluem que a avaliação da aprendizagem possui diferentes formas quando comparamos a teoria e a prática, com uma série de desafios identificados e que necessitam ser trabalhados pelo professor de Língua Portuguesa.

O último texto aborda a análise do livro didático de Língua Portuguesa do 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais para compreender como este analisa a variação linguística, a gramática normativa e os gêneros textuais. Foi escrito por Ana Katrine Alves de Sousa, Lailson de Assis Santos, Raimunda Francisca Carvalho Melo de Paula e Wanessa Adrielli

Ferreira Pereira com o intuito de identificar como o livro está atrelado ao desenvolvimento linguístico do aluno, relacionando essa competência com as práticas inclusivas e reflexivas. Para tanto, também aproveita as normativas legais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para indicar se o livro analisado dialoga com esses documentos.

Por isso, tomando como base a coletânea de textos que compõem este livro, percebemos que o mesmo contribui significativamente para o entendimento do processo educacional em diferentes áreas do conhecimento. Ao mesmo tempo, o material produzido retrata diferentes situações de ensino em locais distintos do território brasileiro, com foco no Nordeste brasileiro, possuindo estudos de caso e revisões de literatura centrados na formação de alunos, professores, metodologias ativas de ensino e relatos de experiência. Ao leitor, desejamos uma leitura prazerosa e proveitosa para a construção de um conhecimento crítico-reflexivo.

Prof. Dr. Heibe Santana da Silva

Profa. Dra. Ana Roberta Duarte Piancó

Universidade Regional do Cariri – URCA

A INTERDISCIPLINARIDADE E AS APRENDIZAGENS NO CONTEXTO EDUCACIONAL: O QUE EVIDENCIAM AS PESQUISAS

Regina de Sousa Rocha Cruz

Sebastião Assunção Araújo do Nascimento Filho

Danielli Ramos de Brito

Roneise Costa Oliveira

Isadora Farias dos Santos

INTRODUÇÃO

Um dos princípios e fins da educação nacional é a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (Brasil, 1996) e nesse propósito as instituições educacionais devem garantir que esse direito seja efetivado para que se proporcione a formação integral dos educandos, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para atuarem de forma consciente, crítica e participativa nas diversas situações sociais em que estão inseridos.

Não basta somente a garantia do acesso, são necessárias as condições de permanência e do êxito, nesse sentido, o fazer docente deve instigar a mobilização do educando através de ações que facilitem as aprendizagens, uma dessas estratégias pode ser o uso de atividades pautadas na interdisciplinaridade, entendida como uma abordagem teórico-metodológica com ênfase no trabalho de integração das diferentes áreas e pressupõe a transferência de métodos de uma disciplina para outra, a transversalidade do conhecimento constitutivo de diferentes disciplinas através de ações didático-pedagógicas mediadas pela pedagogia dos projetos temáticos (Brasil, 2013).

Práticas pedagógicas interdisciplinares contribuem para a promoção do diálogo entre saberes, áreas do conhecimento e disciplinas proporcionando a interação entre os conteúdos de forma a trazer mais solidez, sentido e aplicabilidade para as aprendizagens e conteúdos repassados e aprendidos, por outro lado, implementá-la requer o repensar de posturas tradicionais, trazer para as atividades de ensino e aprendizagem metodologias mais dinâmicas, interativas e integradoras.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível repensar as práticas pedagógicas à luz de uma abordagem que valorize a interdisciplinaridade como caminho para a superação da fragmentação do conhecimento e da compartimentalização dos saberes. Ao promover a integração entre as áreas do conhecimento, a interdisciplinaridade favorece a construção de aprendizagens mais significativas e contextualizadas, aproximando o conteúdo escolar das vivências cotidianas dos educandos.

É nesse contexto que o presente trabalho se propõe a analisar como as pesquisas acadêmicas mais recentes têm abordado a relação entre interdisciplinaridade e os processos de aprendizagem no ambiente escolar, buscando evidenciar quais contribuições essa perspectiva pode oferecer para a construção de uma educação mais dialógica, crítica e transformadora. Para tanto, este estudo se apoia em uma revisão bibliográfica de artigos científicos publicados entre os anos de 2023 e 2025, considerando produções que exploram os impactos, desafios e potencialidades da prática interdisciplinar na promoção do ensino e da aprendizagem.

REFERENCIAL TEÓRICO: UM RECORTE SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE

Fazenda (1995) em *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa* evidencia que a interdisciplinaridade começa a ser debatida na Europa nos anos 60, e nosso país nos anos 70, no entanto, apesar de não ser algo novo, ainda se têm dificuldades e dúvidas de como inseri-la no dia a dia da sala de aula. Nesse sentido, uma prática interdisciplinar tem por finalidade romper com padrões tradicionais que priorizam a construção de conhecimentos de maneira fragmentada, desarticulada, não contextualizada, favorecendo uma análise crítica a respeito das diversas abordagens para um mesmo assunto e ou conteúdo.

A atuação interdisciplinar propõe a construção de pontes entre disciplinas que foram por muito tempo trabalhadas de forma isolada. E tem a capacidade de possibilitar transformações profundas no processo de ensino e aprendizagem, como também, enriquecer a visão de mundo dos discentes e fomentar a percepção crítica, pois “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” como já afirmava Paulo Freire (1989, p. 9).

A interdisciplinaridade busca interesses em comum e garantir a construção de conhecimentos de forma global com o objetivo de romper com os limites das disciplinas. Ela pode ser trabalhada usando diferentes tipos de metodologias, recursos pedagógicos e tecnológicos e práticas integradoras tendo como foco a abordagem de saberes de forma articulada. Sendo que uma das formas de incluir a prática pedagógica interdisciplinar é seguir as recomendações trazidas de forma implícita ou explícita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e demais normativas que orientam a integração, articulação, a dialogicidade e a contextualização no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, para as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2018) os currículos do Ensino Médio são compostos por formação geral básica e itinerários formativos, indissociavelmente e articuladas como um todo, enriquecidas pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e da prática social. Orientam, também, que o currículo por área de conhecimento deve ser organizado e planejado dentro das áreas de forma interdisciplinar e transdisciplinar, para tanto, a contextualização, a diversificação e a interdisciplinaridade devem assegurar a articulação para propiciar a interlocução dos saberes voltadas para a solução de problemas complexos.

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida e reconhece que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. Além disso, a BNCC e os currículos têm papéis complementares para assegurar as

aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que, tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (Brasil, 2013) dizem que na organização e gestão do currículo, as abordagens de viés disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar requerem a atenção criteriosa da instituição escolar, porque revelam a visão de mundo que orienta as práticas pedagógicas dos educadores e organizam o trabalho do estudante. Perpassam todos os aspectos da organização escolar, desde o planejamento do trabalho pedagógico, a gestão administrativo-acadêmica, até a organização do tempo e do espaço físico e a seleção, disposição e utilização dos equipamentos e mobiliário da instituição, ou seja, todo o conjunto das atividades que se realizam no espaço escolar, em seus diferentes âmbitos.

Para essas diretrizes a prática interdisciplinar é, portanto, uma abordagem que facilita o exercício da transversalidade, constituindo-se em caminhos facilitadores da integração do processo formativo dos estudantes, pois ainda permite a sua participação na escolha dos temas prioritários. Desse ponto de vista, a interdisciplinaridade e o exercício da transversalidade ou do trabalho pedagógico centrado em eixos temáticos, organizados em redes de conhecimento, contribuem para que a escola dê conta de tornar os seus sujeitos conscientes de seus direitos e deveres e da possibilidade de se tornarem aptos a aprender a criar novos direitos, coletivamente.

A orientação para uma prática interdisciplinar não é incipiente, em 2002, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) sinalizam que a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista, em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos.

Ainda, o documento anteriormente mencionado afirma que a interdisciplinaridade deve ir além da mera justaposição de disciplinas e, ao mesmo tempo, evitar a diluição delas em generalidades. De fato, será principalmente na possibilidade de relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudo, pesquisa e ação. Assim, a interdisciplinaridade supõe

um eixo integrador, ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, sendo que a interdisciplinaridade e a contextualização são recursos complementares para ampliar as inúmeras possibilidades de interação entre disciplinas e entre as áreas nas quais elas venham a ser agrupadas.

Uma das finalidades da educação é o pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para o exercício da cidadania (Brasil, 1996). Assim sendo, entende-se que é imprescindível uma prática pedagógica interdisciplinar para o despertar do protagonismo estudantil, do pensamento crítico-reflexivo e a construção de uma formação integral dos discentes. No entanto, a concretização da interdisciplinar no chão da escola será possível quando os sujeitos envolvidos direta ou indiretamente no processo de ensino e aprendizagem se sentirem pertencente nesse processo que requer atitude de inquietação, sujeitos que criem, recriem, articulem e contextualizem. Outras ações imprescindíveis são momentos de discussão, estudo, planejamento coletivo e a formação contínua dos docentes.

Desse modo, para Pacheco (2015) o conhecimento de forma integrada e verticalizada exige uma postura que supere o modelo hegemônico disciplinar; significa pensar um profissional da educação capaz de desenvolver um trabalho reflexivo e criativo e promover transposições didáticas contextualizadas que permitam a construção da autonomia dos educandos. Acrescentamos que as práticas educativas interdisciplinares requerem atitude de proatividade, sujeitos que busquem sentidos para o ser, o pertencer e o fazer pedagógico. E assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica trazem orientações no que se refere à integração, articulação e contextualização no processo de ensino e aprendizagem. Para estas diretrizes a prática interdisciplinar:

(...) é, portanto, uma abordagem que facilita o exercício da transversalidade, constituindo-se em caminhos facilitadores da integração do processo formativo dos estudantes, pois ainda permite a sua participação na escolha dos temas prioritários. Desse ponto de vista, a interdisciplinaridade e o exercício da transversalidade ou do trabalho pedagógico centrado em eixos temáticos, organizados em redes de conhecimento, contribuem para que a escola dê conta de tornar os seus sujeitos conscientes de seus direitos e deveres e da possibilidade de se tornarem aptos a aprender a criar novos direitos, coletivamente (Brasil, 2013, p. 29).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) destacam que o uso da interdisciplinaridade é recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos, possibilita relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudo, pesquisa e ação. Assim, a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, ela deve partir da necessidade de explicar, compreender, intervir e mudar. Sendo vista como “uma nova atitude frente ao conhecimento, na busca do sentido do saber, procurando superar a insatisfação que a fragmentação cria” (Fazendo, 2008, p. 100).

Isso posto, percebe-se a responsabilidade e grandeza do fazer docente, o quão é desafiador uma prática educativa emancipadora. No que se refere ao currículo, ele deve contemplar tratamento metodológico que adotem a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a contextualização e a atualização permanente dos cursos e seus currículos (Brasil, 2021). Acrescentamos que outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos que contemplam as vivências práticas e vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social também podem ser adotadas.

Nesse sentido, Saviani (2011) considera que o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade produzida histórica e coletivamente pelos homens, sendo que o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta de formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

No que se refere às estratégias e às atitudes do docente em prol da educação emancipadora para que os educandos sejam agentes transformadores da realidade, Freire (2013) destaca que a missão do educador não é apenas ensinar conteúdos, mas também, ensinar a pensar certo. Assim os saberes trazidos pelos educandos e que foram socialmente construídos na prática comunitária devem ser respeitados. E que ensinar exige o exemplo, o respeito à autonomia do ser do educando, pesquisa, criticidade, ética, esperança, diálogo, o risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. E assim: “o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador” (Freire, 2013, p. 39).

Schneider (2020, p. 73) diz “ a capacidade de aprender decorre da de ensinar, implica a habilidade de apreender a substantividade do que foi aprendido. Aprender é construir, reconstruir, constatar para mudar”. A partir desse posicionamento, podemos nos questionar, que estratégias devem ser incluídas na prática educativa que possibilite a formação de um sujeito que seja produto do diálogo crítico e reflexivo. Entendemos que o ponto de partida deva ser as necessidades dos educandos, seus anseios, sua realidade. É proporcionar momentos de leituras e discussão de textos que realmente façam sentido que despertem a curiosidade, o interesse, o gosto pela leitura, que os ensinem a posicionar-se de forma ética, firme e coerente diante das diversas situações impostas por nossa sociedade.

Desse modo, em qualquer modalidade de ensino, uma prática educativa que faça a diferença na vida dos seus educandos, primeiro tem que partir de uma postura docente inquietante, crítica, alicerçada na ética e no inconformismo. Um dos primeiros passos, é fazer com que o educando se sinta acolhido e parte do processo, com oportunidades de crescimento holístico, através de “ práticas favoráveis à vocação do ser mais” (Freire, 2013, p. 86), que é um despertar da consciência crítica e transformadora, alicerçada na incompletude e no inacabamento do sujeito. Isso não é uma tarefa fácil, requer e colaboração de todos envolvidos no processo do ensino e aprendizagem.

Ao fazer uma reflexão sobre a prática educativa, percebemos que maior contribuição para formação emancipadora dos estudantes, muitas das vezes, não é seguir estritamente os conteúdos previstos no plano de aula, mas os momentos de discussão, reflexão, debates, aconselhamento, pois o desafio de uma educação de qualidade é a efetivação do êxito discente. Sabemos que o conhecimento proporciona crescimento pessoal, acadêmico, profissional, e sobretudo, transforma vidas. E nesse processo, também, destacamos a importância da contínua qualificação docente, a receptividade ao novo e às ressignificações.

MATERIAL E MÉTODOS

Metodologicamente o presente estudo utilizou uma abordagem de caráter bibliográfico. Esse tipo de pesquisa é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, uma principal vantagem ao utilizá-la, reside no fato de permitir

ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço (Gil, 2008).

Levando-se em consideração o objetivo principal desse estudo que é examinar as pesquisas sobre interdisciplinaridade e quais contribuições elas trazem sobre as aprendizagens no contexto educacional, escolhemos como fonte para a coleta de informações a plataforma de pesquisa Google Scholar ou Google Acadêmico. Desse modo, para chegarmos onde projetamos, focamos apenas em artigos publicados em periódicos entre 2023 a 2025. E como critério de inclusão, estas publicações deveriam trazer as seguintes palavras-chaves “interdisciplinaridade e aprendizagens”. Ao realizarmos essa busca foram encontrados vinte e sete artigos. E a partir da leitura dos resumos desses trabalhos, foram selecionadas dez publicações, aquelas com maiores possibilidades de contribuir de forma mais efetiva com os propósitos dessa revisão de literatura, as quais estão evidenciadas no quadro abaixo.

Quadro 1: Publicações encontradas na plataforma de pesquisa Google Scholar

Artigo	Periódicos
Almeida <i>et al.</i> (2025)	Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação
Costa <i>et al.</i> (2023)	Revista Triângulo
Felicetti e Batista (2023)	Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar
Giordano <i>et al.</i> (2023)	Revista de Educación Estadística
Jesus, Guerra e Pereira (2024)	International Contemporary Management Review
Leandro e Cunha (2023)	REAMEC - Revista da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática
Pereira (2023)	Revista Valore
Quaresma e Faber (2024)	Revista de Estudos Interdisciplinares
Queiroz <i>et al.</i> (2024)	Brazilian Journal of Development
Silva, Bueno e Monteiro (2024)	Revista Contemporânea

Elaborado pelos autores (2025).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A interdisciplinaridade contribui de forma significativa para o processo de ensino- aprendizagem, permitindo a integração de diferentes áreas do conhecimento, tornando o aprendizado mais completo. Segundo Queiroz *et al.* (2024) essa prática é vista como positiva pelos professores do ensino médio, mas ainda enfrenta diversos desafios como a falta de planejamento em grupo e a fragmentação do currículo, o que evidencia a importância da formação continuada dos docentes e maior incentivo institucional para a aplicação efetiva dessa abordagem.

Nesse mesmo sentido, Pereira (2023) destaca que a união entre saberes é essencial para superar o modelo tradicional de ensino, promovendo um conhecimento mais amplo e colaborativo. Já Costa *et al.* (2023) explicam que, além dos aspectos cognitivos, a aprendizagem é influenciada por fatores emocionais, sociais e tecnológicos, e que a interdisciplinaridade favorece esse processo ao aproximar a teoria da prática e promove a construção coletiva do conhecimento. Assim, a educação interdisciplinar contribui para formar alunos mais críticos, participativos e preparados para os desafios da sociedade.

As fragilidades existentes na educação matemática são inúmeras, Leandro e Cunha (2023) por meio da pesquisa, buscou englobar as vivências dos educandos no processo de aprendizagem, com o intuito de diminuir os abismos encontrados nas avaliações internas e externas do Ensino Médio, no que se refere a esse componente curricular. A pesquisa evidenciou também a importância de manter uma formação integral dos docentes para que outras práticas sejam adotadas no ensino.

Em um estudo recente, Silva, Bueno e Monteiro (2024) constatou que as reflexões teóricas acerca da interdisciplinaridade ecoam em suas aplicações práticas. A integração de diferentes saberes possibilita o surgimento de novos questionamentos e impulsiona a busca por soluções inovadoras, culminando na potencial transformação da realidade. Observou-se, também, que a interdisciplinaridade nutre uma educação criativa e crítica, estabelecendo uma ponte entre a teoria e a prática e estimulando o desenvolvimento do pensamento crítico nos estudantes. Esse processo contribui para a formação de uma consciência crítica,

capacitando os educandos a analisar e questionar estruturas sociais opressoras e desiguais, pavimentando o caminho para a construção de conhecimentos e soluções com potencial transformador.

Percebe-se, segundo os autores, que a interdisciplinaridade se configura como um elemento axial para uma educação que seja verdadeiramente significativa e contextualizada, preparando indivíduos aptos a enfrentar as complexidades do mundo atual. A confluência de diferentes áreas do conhecimento e o fomento de um ambiente dialógico e participativo são condições fundamentais para o desenvolvimento de uma visão crítica e abrangente da realidade, em consonância com os princípios defendidos por autores como Freire, Piaget e Vygotsky.

A interdisciplinaridade quando posta em prática consegue alcançar níveis satisfatórios na aprendizagem, como pode ser constatado na pesquisa de Quaresma e Faber (2024) ao trabalhar a Educação Física juntamente com os professores de Matemática e Física. Os docentes experimentaram meios inovadores no ensino, como também proporcionaram ao aluno uma prática pré-desportiva diferente, desafiadora e motivadora.

A importância da interdisciplinaridade é percebida ao vermos os resultados da pesquisa realizada por Giordano *et al.* (2023) que mostram como o Projeto de Aprendizagem Estatístico motivou e engajou os estudantes, ao permitir que eles se tornassem protagonistas no processo de aprendizagem. Várias áreas do conhecimento foram trabalhadas e profissionais de diversas áreas foram envolvidos. Apesar da interdisciplinaridade ser abordada e discutida há muitos anos, os docentes ainda encontram desafios diários para que essa prática seja inclusa no ensino. Porém, como mostram as pesquisas, todos saem ganhando quando a interdisciplinaridade acontece de fato.

Saviani (2003) traz uma ressalva sobre isso ao afirmar que em certos momentos, acreditava-se que, pela via da interdisciplinaridade se iria superar a fragmentação do conhecimento, mas é preciso ter presente que a noção de interdisciplinaridade pode conter o risco apenas de uma justaposição. Lopes (2019) acrescenta que apesar das limitações, as práticas que são desenvolvidas através de projetos e atividades interdisciplinares, que a partir de estratégias de contextualização e problematização centradas na atividade do aluno e no trabalho cooperativo demonstram um alto

compromisso com a promoção multifacetada do educando, impactando, na perspectiva dos gestores e professores, a formação ampla do aluno que se mostra mais envolvido, autônomo, crítico e maduro.

Por outro lado, quando ela acontece traz ganhos significativos para as aprendizagens dos educandos. Giordano *et al.* (2023) diz que a interdisciplinaridade permite ao estudante conectar diferentes Temas Contemporâneos Transversais, Itinerários formativos e componentes curriculares de forma contextualizada e motivadora. E para o professor é uma excelente oportunidade de se reinventar, desconstruindo e reconstruindo saberes, estabelecendo parcerias, colaborando, compartilhando conhecimentos e sentimentos, de ser humilde, de se desapegar, de ousar.

Os estudos realizados por Felicetti e Batista (2023); Jesus, Guerra e Pereira (2024) e Almeida *et al.* (2025) abordam importantes reflexões acerca da interdisciplinaridade e sua contribuição para o fortalecimento da aprendizagem significativa. Nesse sentido, os autores corroboram que, a interdisciplinaridade faz-se necessária para a construção do conhecimento de modo amplo e integral, rompendo com o paradigma do ensino dos saberes fragmentado e/ou isolado. As pesquisas demonstraram ainda que estudantes que têm acesso a abordagens pedagógicas interdisciplinares potencializam seus conhecimentos significativamente e desenvolvem-se nos mais diversos aspectos.

Todavia, para que isso ocorra os pesquisadores apontam a necessidade de formação inicial, continuada e em serviço com foco na vertente pedagógica interdisciplinar para que esta seja aplicada efetivamente no cotidiano educacional, e de fato proporcione aos educandos vivências que os permitam desenvolver habilidades e potencialidades, solidificando assim o conhecimento, ou seja, faz-se necessário ações efetivas a esse respeito.

Nesse sentido, uma sólida e contínua formação docente também é um requisito imprescindível para a formação ampla dos educandos “professores formados adequadamente são capazes de promover momentos interdisciplinares nos quais os conhecimentos escolares são construídos junto aos estudantes, considerando suas noções prévias e o contexto de ensino para potencializar a aprendizagem significativa” (Felicetti e Batista, 2023, p. 403).

E desse modo, fica evidente que a interdisciplinaridade é de extrema relevância para a aquisição da aprendizagem significativa, e desenvolvimento da formação humanística e integral, principalmente quando leva em consideração as subjetividades e nuances que permeiam o contexto educacional.

Por outro lado, Moura (2014) ressalta que é preciso considerar que, além da formação inicial, a formação continuada do docente tem grande importância no sentido de contribuir para a aproximação das diferentes trajetórias prévias como a acadêmica, profissional, de compreensão de mundo, de educação dos licenciados e dos bacharéis/tecnólogos, base para possibilitar o trabalho coletivo e práticas efetivamente integradoras e para que a formação continuada possa efetivamente contribuir nessa direção é preciso romper com certa tradição de que esse espaço é ocupado por cursos aleatórios, isolados, que não fazem parte de um projeto global da formação docente. Ao contrário, independentemente, de tratar-se de curso de pequena, média ou longa duração, é fundamental que façam parte de uma totalidade, estando estreitamente vinculados ao projeto formativo da instituição escolar e à formação didático-político-pedagógica e da área específica dos docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interdisciplinaridade é uma abordagem essencial para uma educação mais completa, conectando o aprendizado com a realidade dos alunos, permitindo que eles se tornem críticos e preparados para enfrentar desafios sociais e culturais. Ela promove um aprendizado integrado, ultrapassando as barreiras das disciplinas tradicionais. No entanto, a implementação dessa prática ainda enfrenta obstáculos, como a falta de planejamento conjunto entre os professores e a resistência a mudanças nas metodologias de ensino. Apesar disso, as pesquisas indicam que a interdisciplinaridade pode melhorar a motivação dos alunos e a qualidade do aprendizado.

Desse modo, para que a interdisciplinaridade seja eficaz, é crucial a formação contínua dos professores e a criação de um ambiente escolar que apoie essa abordagem, promovendo mais colaboração e criatividade no ensino. Ao integrar diferentes áreas do conhecimento, ela tem o potencial

de transformar o processo educativo, tornando-o mais dinâmico e crítico. Assim, é fundamental que a educação busque superar a fragmentação do conhecimento, preparando os alunos para os desafios do futuro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lenilda Cavalcanti de *et al.* Interdisciplinaridade no processo de alfabetização: uma abordagem integrada para a aprendizagem significativa. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 657–668, 2025. DOI: 10.51891/rease.v11i2.18055. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/18055>. Acesso em: 3 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20/12/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 02 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/SEB. 2018.

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

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 2021.

COSTA, Jeniffer Ferreira *et al.* Diálogos pertinentes: a estrutura da educação como alicerce para a aprendizagem e para a interdisciplinaridade. **Revista Triângulo**, Uberaba - MG, v. 16, n. 2, p. 138–147, 2023. DOI: 10.18554/rt.v16i2.6935. Disponível em: <https://seer.ufbm.edu.br/revistaelectronica/index.php/revistatriangulo/article/view/6935>. Acesso em: 22 abr. 2025.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa**. 2 ed. Campinas: Papirus, 1995.

FAZENDA, Ivani Catarina A. (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FELICETTI, Suelen Aparecida; BATISTA, Irinéa de Lourdes. Educação inclusiva, interdisciplinaridade e teoria da aprendizagem significativa: formação docente em Biologia. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, [S. l.], v. 9, n. 30, 2023. DOI: 10.21920/recei72023930398413. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/4440>. Acesso em: 22 abr. 2025.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

FREIRE. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 47. ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIORDANO, Cassio Cristiano *et al.* O projeto de aprendizagem estatístico: um importante recurso para exploração da interdisciplinaridade. **Revista de Educación Estadística**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 1–21, 2023. DOI: 10.29035/redes.2.1.8. Disponível em: <https://revistaeduest.ucm.cl/article/view/1206>. Acesso em: 22 abr. 2025.

JESUS, Everaldo Antônio de; GUERRA, Avaetê de Lunetta e Rodrigues; PEREIRA, Antônio Ronaldo Gomes. A interdisciplinaridade como estratégia para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. **International Contemporary Management Review**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. e87, 2024. DOI: 10.54033/icmr5n2-003. Disponível em: <https://www.icmreview.com/icmr/article/view/87>. Acesso em: 22 abr. 2025.

LEANDRO, Maria Cleitiane Vedovetto; CUNHA, Cristiano Rocha da. Interdisciplinaridade no ensino e aprendizagem de matemática. **REAMEC – Revista da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, Cuiabá, Brasil, v. 11, n. 1, p. e23047, 2023. DOI: 10.26571/reamec.v11i1.15212. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/15212>. Acesso em: 22 abr. 2025.

LOPES, Isis Monteiro Carneiro Lopes. **Práticas Pedagógicas Integradoras e o Ensino Médio Integrado ao Técnico no IFF**: contribuições na formação dos estudantes dos Campi São João da Barra e Macaé. Orientadora: Maysa Franco Zampa. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT) – IFFluminense - Centro de Referência, 2019. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 28 abr. 2025.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. 1ª ed. Coleção Formação Pedagógica. Volume III. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/326;jsessionid=node0e79wcswjhuofbc5gzrg4sse5163121.node0>. Acesso em: 5 maio 2025.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais**: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 2015. 67 p.

PEREIRA, Alexandre de Jesus. Interdisciplinaridade e suas contribuições nos processos de ensino e aprendizagem. **Revista Valore**, [S. l.], v. 8, p. e-8070, 2023. DOI: 10.22408/rev8020231435e-8070. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/1435>. Acesso em: 3 abr. 2025.

QUARESMA, Sílvia Rocha; FABER, Myrian Abecassis. A educação física escolar a serviço da interdisciplinaridade, na aprendizagem significativa. **Revista de Estudos Interdisciplinares**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 01–14, 2024. DOI: 10.56579/rei.v6i2.1356. Disponível em: <https://revistas.ceeinter.com.br/revistadeestudosinterdisciplinar/article/view/1356>. Acesso em: 3 abr. 2025.

QUEIROZ, Katia Rubia dos Santos *et al.* A interdisciplinaridade no Ensino Médio como facilitadora da aprendizagem de alunos nas escolas públicas de Inaciolândia-GO. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 10, n. 5, p. e69846, 2024. DOI: 10.34117/bjdv10n5-048. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/69846>. Acesso em: 22 abr. 2025.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da Politecnia. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, 1(1):131-152, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/zLgxprrxCX5GYtgFpr7VbhG/#>. Acesso em: 24 abr. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11.ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHNEIDER, Magalis Béssem Dorneles. A Prática Educativa Emancipadora nas Escolas no Campo. In: SANTOS, Arlete Ramos do. **Educação do campo**: políticas e práticas [et al.] (orgs.) – Ilhéus, BA: Editus, 2020. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/rpy48/pdf/santos-9786586213201.pdf>. Acesso em: 02 set. 2024.

SILVA, Luana da; BUENO, Fabio Moutinho; MONTEIRO, Patrícia Diana Edith Belfort de Souza Camargo Ortiz. A interdisciplinaridade no desenvolvimento humano e no processo de aprendizagem do ensino profissionalizante. **Revista Contemporânea**, [S. l.], v. 4, n. 10, p. e6254, 2024. DOI: 10.56083/RCV4N10-153. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/6254>. Acesso em: 3 abr. 2025.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS A SEREM SUPERADOS NO CONTEXTO ESCOLAR

Amanda Pereira da Silva

Jessyca Amorim da Silva

Rosângela Máximo da Silva

Glauce Barros Santos Sousa Araujo

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como tema Educação Inclusiva: desafios a serem superados no contexto escolar. Sabe-se que a educação inclusiva tem sido tema abordado diariamente nos mais diversos contextos e situações em nossa sociedade, e o fator “inclusão” também se volta no contexto escolar fortemente, por saber que no espaço escolar colabora e contribui para a formação humana e transformadora do cidadão, fazendo com que a educação inclusiva no contexto escolar, deve-se ser efetivada de forma democrática, com mais equidade sem exclusão e preconceitos.

Campos e Colaboradores (2021) relatam que a educação inclusiva é pensar em uma escola que oportuniza a todos, transformando-os de forma crítica e reflexiva, sem esquecer da qualidade de ensino, na melhoria do desenvolvimento dos mesmos, respeitando as especificidades e particularidades de cada um.

A educação inclusiva deve ser entendida como um processo social e transformador, onde todas as pessoas com necessidades especiais, distúrbios e transtornos de aprendizagens têm o direito à educação de forma normalizada, acessível, justa e igualitária (RODRIGUES,2017). Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), a educação inclusiva deve ser efetivada no contexto escolar e por meio da inclusão escolar as pessoas com deficiências, transtornos e pessoas atípicas têm a oportunidade de acesso de forma justa, democrática e igualitária.

Diante disso, as motivações que nos levaram a escolha da temática da pesquisa foram compreender os desafios a serem superados da educação inclusiva no contexto escolar para a efetivação de uma sociedade mais justa e igualitária para todos. Nesse sentido surgiu o presente problema de pesquisa: **Quais os desafios a serem superados da educação inclusiva no contexto escolar?**

O presente estudo tem como objetivo abordar sobre os desafios a serem superados da educação inclusiva no contexto escolar. Como forma de estruturar o trabalho primeiramente abordaremos sobre as definições de educação inclusiva e sua importância para a equidade educacional, depois discorreremos sobre os desafios na implementação da educação inclusiva e estratégias para superar os desafios da educação inclusiva, em seguida a metodologia e as considerações finais.

2. DEFINIÇÕES DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Inclusiva supõe uma educação de acesso e direito de todos sem discriminação e preconceito, respeitando as diferenças e particularidades dos sujeitos, suas diversidades sociais e culturais, transpondo as barreiras que impossibilitam a efetivação das aprendizagens (UCHOA; CHACON,2022). Mazzotta (2010) relata que para a efetivação de uma educação inclusiva é necessário políticas públicas que venham a garantir a justiça no sentido de diminuir ou reparar as desigualdades sociais existentes na sociedade nos mais diversos contextos e situações. Desse modo, é de suma importância que a educação inclusiva seja efetivada no contexto escolar, haja vista, que as pessoas com necessidades especiais necessitam de acesso e condições necessárias para a sua permanência no espaço escolar de forma digna e igualitária.

De acordo com Ferreira (2018) a educação inclusiva encontra-se nos espaços escolares como forma de não apenas oportunizar aos sujeitos com necessidades à educação, mas proporcionar a todos um lugar de convivência, de integração no meio social, de aprendizagens, respeitando suas limitações, livres de preconceitos e discriminações.

A educação inclusiva para ser efetivada de forma positiva é necessário que possa garantir aos sujeitos a acessibilidade, para que os

mesmos possam ter acesso a todas as formas de aprendizagens, bem como a mobilidade para que não haja impedimentos ao seu acesso, como também a materialidade, ou seja, todo e qualquer material que venha a ser utilizado no contexto escolar que venha a contribuir com o melhor desenvolvimento do aluno com necessidades especiais (BOY,2019)

De acordo com Jesus e Colaboradores (2021) a educação inclusiva é uma modalidade educacional onde os sujeitos devem ter garantidos seus direitos fundamentais sem preconceitos e discriminações, oportunizando o acesso, a igualdade e livre de processos excludentes nos espaços escolares.

Para Barbosa e Bezerra (2021) a educação inclusiva tem como objetivo eliminar a discriminação e separação das pessoas com necessidades especiais nos espaços escolares, dando novas possibilidades para que os mesmos possam ter os mesmos direitos quanto os outros alunos nas escolas, sem distinção e preconceito.

Lourenço (2010) enfatiza que a educação inclusiva não pode ser vista como uma escola que separa alunos tidos “normais” das “especiais”, mas deve ser realizada de forma a desempenhar as suas funções com qualidade e compromisso frente as diversidades e particularidades dos sujeitos, livre de estigmas e segregações.

Sobre a educação inclusiva Rapoli et.al (2010, p.8) enfatiza que:

A educação inclusiva concebe a escola como um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças. Nas escolas inclusivas, ninguém se conforma a padrões que identificam os alunos como especiais e normais, comuns. Todos se igualam pelas suas diferenças!

Nesse sentido, percebe-se que a educação inclusiva permite que os sujeitos com necessidades especiais possam ter seus direitos garantidos nos espaços escolares, livre de paradigmas e estigmas, com as mesmas oportunidades e convivências e aprendizagens de forma justa, democrática e igualitária para todos.

Ferreira (2018) enfatiza que a educação inclusiva é uma modalidade de ensino que tem o poder de transformação social.

Modalidade de ensino na qual o processo educativo deve ser considerado como processo social em que todas as pessoas, com deficiência ou não, têm o direito a escolarização. É uma educação voltada para a formação completa e livre de preconceitos que reconhece as diferenças e dá a elas seu devido valor (FERREIRA, p. 4, 2018).

Desse modo, a educação inclusiva é uma educação social onde todos os sujeitos devem se integrar no mesmo espaço educativo livre de preconceitos e discriminação, oportunizando que os mesmos possam usufruir de aprendizagens que venham contribuir com a melhor formação e desenvolvimento de todos, com os mesmos direitos e oportunidades.

3. DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Muitos são os desafios para a implantação de uma educação inclusiva no contexto escolar para as pessoas com necessidades especiais. Unesco (1994) comenta que as dificuldades perpassam por falta de acessibilidade, aceitações por parte da escola, dos professores relatando a falta de formações e estruturas para o recebimento dos alunos nos espaços escolares, bem como os pais enfatizando que os filhos não aprendem e a falta de acompanhamento e avaliação do respectivo aluno.

Segundo Moraes (2018) os desafios da educação inclusiva nos espaços escolares são inúmeros que vão desde as salas de aulas superlotadas, falta de recursos pedagógicos específicos para atender os alunos com necessidades especiais, resistência e comprometimento de alguns professores e profissionais em atender o aluno especial.

A autora mencionada acima também relata que a falta de preparação por parte do professor em atender o aluno com necessidades especiais têm sido os entraves encontrados no dia a dia nas escolas, dificultando a concretização de um trabalho inclusivo, livre de preconceitos e segregações.

De acordo com Poker e colaboradores (2017) para a efetivação de uma educação inclusiva no contexto escolar é necessária uma melhor preparação dos professores para atender os alunos com necessidades, bem como melhores condições quanto a acessibilidade em sua estrutura física, como também deve melhorar os aspectos curriculares para a melhoria da aprendizagem de todos.

Santos (2021) relata que muitos são os desafios enfrentados pelos professores no contexto escolar para a efetivação de uma educação inclusiva:

(...) as professoras da sala comum não se sentem seguras quanto ao trabalho com a inclusão escolar, encontrando muitas dificuldades para elaborar atividades, realizar agrupamentos, promover a participação ativa de todos os alunos conforme suas capacidades, fazendo uma conexão entre os conteúdos adequados aos alunos com deficiência e o demais da sala.

Compreende que os desafios da educação inclusiva são inúmeros e que perpassa por vários fatores quanto a falta de preparação dos professores para atender com qualidade os alunos com necessidades especiais quanto aos materiais pedagógicos a serem utilizados e uma prática de um currículo diferenciado que venha a contribuir para um bom desenvolvimento dos mesmos.

De acordo com Santos (2020, p.4) para a efetivação da educação inclusiva é necessário “comprometimento profissional, atitudes mais humanas, respeito às diferenças, bem como um esforço por colocar em prática, metodologias inclusivas e flexíveis para a promoção dessa mudança social preconizada em lei”. Percebe-se que a educação inclusiva no contexto escolar passa por vários desafios que devem ser superados no dia a dia desde uma melhor preparação de profissionais para atender as pessoas com necessidades especiais, novas práticas e métodos de ensino que de fato seja inclusivo e não de cunho excludente e separatista.

4. ESTRATÉGIAS PARA SUPERAR OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para a superação dos desafios de uma educação inclusiva nos ambientes educacionais é importante que se efetuem em seu cotidiano algumas estratégias que venham a superar as dificuldades existentes no dia a dia. Segundo Glat (2007) para que aconteça de fato uma educação inclusiva em sua prática é necessário a formação de professores e equipe de profissionais que trabalham nas escolas para que os mesmos possam estar preparados em atender os sujeitos com necessidades especiais, como também rever suas práticas em todos os âmbitos que venham interferir o trabalho inclusivo no contexto escolar.

Sassaki (2002) enfatiza que o professor tido como inclusivo deve preparar e desenvolver suas aulas levando em conta as diversidades e particularidades de cada um, proporcionando as condições necessárias para o bom desenvolvimento do aluno, bem como colaborando na efetivação das interações, participações dos sujeitos em todos os aspectos, situações e vivências deles no espaço escolar.

De acordo com Mesquita (2010) a escola inclusiva deve reconhecer e planejar atividades e conteúdos que venham atender as individualidades e particularidades dos alunos, fazendo as adequações necessárias para o bom desenvolvimento e fomento das aprendizagens com qualidade e de forma responsável e comprometida para a melhor formação humana dos sujeitos.

De acordo com Santos et.al (2010) para que a educação inclusiva se estabeleça no contexto escolar é importante que o professor conheça o aluno em sua totalidade, e que ele possa dar prosseguimento em sua formação continuada, como também ter o apoio da família em todo processo.

O mesmo autor mencionado anteriormente enfatiza também que o professor precisa repensar e mudar as estratégias, criando novos métodos e práticas de ensino, a fim de contribuir para o melhor desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com necessidades especiais, tornando assim um ambiente propício e adequado para que o mesmo possa ser inserido no ambiente escolar com qualidade e de forma justa e igualitária.

Para Silva e colaboradores (2022, p.2) para que aconteça a educação inclusiva “é necessário que seja edificado nele as condições que o encaminhe para sua independência, portanto, o compromisso da escola com este educando deve ser eficiente, pautado no compromisso e na responsabilidade”. Desse modo, o aluno com necessidades especiais deve sempre sentir-se pertencente ao espaço onde está inserido, buscando sempre sua autonomia e inserção com qualidade e de forma democrática.

Segundo Turskie e Trevisol (2010) é importante que a escola possa contribuir para a efetivação de um ambiente acolhedor e convidativo para todos os alunos, sem separação e segregação, mas trabalhar na superação das barreiras e acolhimento de todos, observando as diversidades, necessidades e particularidades de cada um.

Michels e Garcia (2014) enfatizam que para uma escola se tornar inclusiva não basta apenas garantir a matrícula dos alunos com necessidades, mas também garantir a permanência dos mesmos no ambiente escolar, garantindo um currículo adequado, a acessibilidade e práticas que assegurem o ensino a todos com qualidade e de acordo com a faixa etária, respeitando as especificidades dos sujeitos.

Nesse sentido, para que a educação inclusiva possa ser efetivada no contexto escolar de forma justa, igualitária para todos é necessário repassar sobre as práticas do trabalho em seu cotidiano, observando os planejamentos, acessibilidade, formações continuadas e um olhar sensível as diferenças e singularidades de cada um.

5. METODOLOGIA

A pesquisa tem abordagem, bibliográfica, exploratória e qualitativa. De acordo com Gil (2008) a pesquisa exploratória traz familiaridade com o problema, procurando aprofundar os conhecimentos sobre a temática pesquisada. A pesquisa bibliográfica para Gil (2008) é elaborada a partir de um levantamento de dados em documentos já pesquisados geralmente em artigos científicos e livros, periódicos, sites, dentre outros. Prodanov e Freitas (2013) comenta que a pesquisa exploratória tem como intuito aprofundar os estudos acerca da temática pesquisa.

A pesquisa qualitativa é um método usado para descrever a relação do objetivo e os resultados, ele não pode ser interpretado por números, as interpretações são analisadas de forma intuição. A pesquisa qualitativa é muito utilizada em pesquisas de natureza cultural e social analisando os fenômenos específicos e complexos. (PRAÇA, 2015).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva no contexto escolar é de suma importância para o bom desenvolvimento das pessoas com necessidades especiais, pois contribui para a melhor formação humana, de forma transformadora, justa e democrática para todos.

Percebe-se que muitos são os desafios encontrados diariamente nos espaços escolares para a efetivação da educação inclusiva, pois existem

muitos fatores que dificultam os processos como: falta de acessibilidade, olhar sensível e falta de formação continuada para professores, estrutura física adequada e currículos escolares adequados para um melhor ensino e aprendizagem dos alunos.

Desse modo, é necessário que os espaços escolares estejam cada vez mais preparados para atender as pessoas com necessidades especiais, não apenas efetivando suas matrículas, facilitando seu acesso, mas dando condições necessárias para que eles possam permanecer na escola, tendo uma aprendizagem e desenvolvimento sem discriminação e separação, mas sendo incluídos de forma digna, sem segregações e estigmas.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Karla Gomes. BEZERRA, Tarcileide Maria Costa.

Educação Inclusiva: reflexões sobre a escola e a formação docente.

Ensino em Perspectivas, Fortaleza, v. 2, n. 2, 2021. Disponível em:

file:///D:/USUARIO/Downloads/stephanie_ce,+Portugu%C3%AAs-PDF.pdf. Acesso em 05 de fevereiro de 2024.

BRASIL, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as**

diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>.

Acesso em: 12 de março de 2024.

CAMPOS, Aline Soares. **Paulo Freire e inclusão escolar: Reflexões sobre o processo ensino-aprendizagem.** Seminários docentes, 2021.

Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2021/11/PAULO-FREIRE-E-INCLUSAO-ESCOLAR-REFLEXOES-SOBRE-O-PROCESSO.pdf>. Acesso em 20 de abril de 2024.

FERREIRA, F. **Educação Inclusiva: quais os pilares e o que a escola precisa fazer.** PROESC. 2018. Disponível em: <https://www.proesc.com/blog/educacao-inclusiva-o-que-a-escola-precisa-fazer>. Acesso em 8 de fevereiro de 2024.

GIL, Robledo Lima. **Tipos de pesquisa.** 2008. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/ecb/files/2009/09/Tipos-de-Pesquisa.pdf>> Acessado em: 13 de junho de 2019.

GLAT, R. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar** (Organização). – Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

JESUS, Amanda Carolyn Sena de. SANTOS, Layse Fernanda Dias dos. ARAÚJO, Rosenéri Lago de Sousa. **Os desafios da inclusão escolar na sala de aula**. Disponível em: https://repositorio.alfaunipac.com.br/publicacoes/2021/742_os_desafios_da_inclusao_escolar_na_sala_de_aula.pdf. Acesso em 20 de abril de 2024.

LOURENÇO, Érika. **Conceitos e práticas para refletir sobre a educação inclusiva**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MESQUITA, Amélia Maria Araújo. **Currículo e Educação inclusiva: as políticas curriculares nacionais**. Espaço do Currículo. v.3, n.1, p.305-315, 2010. Disponível em <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec> 305. Acesso em 14 de março de 2024.

MICHELS, Maria Helen; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Sistema Educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira**. Cad. Cedes, Campinas, v.34, n. 93, p.157-173, mai-ago, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v34n93/0101-3262-ccedes-34-93-0157.pdf>. Acessado em: 08 de abril de 2024.

MORAES, Cleuza Rosália Ferreira de. **Desafios da educação inclusiva no contexto educacional**. Revista Educação em Foco – Edição nº 10 – Ano: 2018. Disponível em: https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/09/012_DESAFIOS_DA_INCLUS%C3%83O_NO_CONTEXTO_EDUCACIONAL.pdf. Acesso em 25 de março de 2024.

PRAÇA, Fabiola Silva Garcia. **Metodologia da pesquisa científica: organização estrutural e os desafios para redigir os trabalhos de conclusão**. 2015. Disponível em: < http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170627112856.pdf >. Acessado em: 13 de jun de 2019.

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

POKER, Rosimar Bortolini; VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado; GARLA, Isadora Almeida. **Inclusão Escola: reformação inicial de professores: a percepção de alunos egressos de um curso de pedagogia**. Revista Eletrônica de Educação, v.11, n.3, p. 876-889, set./dez., 2017.

UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues. CHACON, Jerry Adriano Villanova. **Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva inclusiva: repensando uma Educação Outra.** Revista Educação Especial, v.35, 2022. Disponível em: <https://www.faculdaadesesi.edu.br/wp-content/uploads/2023/07/Artigo-Prof-Jerry-Adriano-CH.pdf>. Acesso em 12 de março de 2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

RAPOLI. Edilene Aparecida. et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: A escola comum inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

RODRIGUES, Leandro. **O que é Educação Inclusiva? Um passo a passo para a inclusão escolar.** Disponível em: <https://institutoitard.com.br/o-que-e-educacao-inclusiva-um-passo-a-passo-para-a-inclusao-escolar/>. Acesso em: 9 maio 2024.

SANTOS, Antônio Fernando Ferreira. ALCANTARA, Juci de Brito. JESUS, Paulo Sérgio Paixão de. BASTOS, Silvonilton Carvalho. **Os desafios da educação inclusiva nas escolas públicas.** Disponível em: <http://www.minerva.edu.py/archivo/14/10/PARA%20PUBLICA%C3%87%C3%83O%20Juci%20de%20Brito%20Alcantara.pdf>. Acesso em 19 de abril de 2024.

SANTOS, Sebastiana Gama dos. **Desafios para a educação inclusiva: Paradigmas educacionais no contexto da educação especial.** Revista triângulo, v. 14, n.2 , maio e Ago, 2021. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/5111/5751>. Acesso em 12 de abril de 2024.

SASSAKI, R.K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 2002.

SILVA, Cristina Caetano da. SOUSA, Eremita Fernandes. SANTOS, Flaviana Pereira dos. OLIVEIRA, Simone Timóteo Pinto de. MARTINS, Aguinaldo. **Educação Inclusiva: mecanismos, estratégias, e técnicas de apoio a pessoas com necessidades especiais,**2022. Disponível em: <file:///D:/USUARIO/Downloads/2715-Texto%20do%20Artigo-10146-1-10-20220404.pdf>. Acesso em 20 de março de 2024.

TURSKI, Daiane R; TREVISOL, Maria Teresa Ceron. **Escola Inclusiva: lugar para todos.** REP- Revista Espaço pedagógico, Passo Fundo, v.17, n.1, p.40-53, jan/jun, 2010.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIREITO À INCLUSÃO DA PESSOA AUTISTA: REFLEXÕES JURÍDICAS E PEDAGÓGICAS A PARTIR DA LDB E DA LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO

Gizeuma Pimentel Alves

Francisco Delmiro de Sousa Costa

Gizelia Pimentel Alves

INTRODUÇÃO

O direito à educação é um dos pilares fundamentais do Estado Democrático de Direito e está garantido pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). No entanto, apesar dos avanços normativos que visam promover uma educação para todos, a efetivação do direito à educação inclusiva para pessoas com deficiência, especialmente aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), ainda enfrenta significativos desafios. Como afirmam Boffa e Machado (2024), existe uma lacuna entre a teoria legal e a prática pedagógica, o que compromete o pleno desenvolvimento e a participação social dos estudantes com TEA.

A educação inclusiva, enquanto política pedagógica e social, pressupõe a criação de ambientes escolares que reconheçam e valorizem a diversidade, promovendo equidade e acesso ao currículo comum. No entanto, conforme apontam Dias et al. (2024), a aplicação prática das diretrizes legais no contexto educacional revela entraves como a ausência de recursos materiais, a formação insuficiente de professores e a resistência institucional à mudança de paradigmas. Essas barreiras dificultam a inserção de alunos autistas em ambientes escolares regulares, restringindo não apenas seu direito à educação, mas também sua cidadania.

Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo geral analisar o direito à educação inclusiva das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ordenamento jurídico brasileiro, destacando as garantias legais e os desafios para sua efetivação. Fundamenta-se em pesquisa bibliográfica, contemplando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 13.146/15 (Lei Brasileira de Inclusão), bem como doutrinas e jurisprudências relevantes. O estudo propõe três objetivos específicos: (i) examinar os dispositivos legais que asseguram o acesso e permanência das pessoas autistas no sistema educacional inclusivo; (ii) identificar as principais barreiras pedagógicas e institucionais que dificultam a inclusão efetiva; e (iii) analisar as implicações jurídicas decorrentes dessas dificuldades.

Ao estabelecer um diálogo entre os campos da Educação e do Direito, esta pesquisa busca contribuir para o fortalecimento de práticas educacionais inclusivas e juridicamente fundamentadas. Considera-se que a articulação entre políticas públicas, formação docente, uso de tecnologias assistivas e o cumprimento das normativas legais é essencial para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva e democrática.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA A PARTIR DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) configura-se como um marco normativo fundamental no cenário educacional brasileiro, ao estabelecer diretrizes que visam atender às demandas contemporâneas da sociedade, com ênfase especial nas questões relacionadas à diversidade (Dias et al., 2024). Nesse contexto, destaca-se ainda que a LDB “ampliou a autonomia das instituições de ensino e promoveu a descentralização da gestão educacional”, conforme apontam Glat e Nogueira (2002, p. 23), citadas pelas referidas autoras, o que, em tese, favoreceria a adaptação do ensino às demandas locais e às especificidades dos estudantes.

Essas contribuições teóricas colaboram significativamente para o debate acerca da descentralização da gestão educacional promovida pela LDB, temática amplamente discutida na literatura especializada. A descentralização, conforme salientado, tem o potencial de conferir maior autonomia às instituições de ensino, o que pode contribuir para a adequação curricular e pedagógica às particularidades regionais e às necessidades dos

educandos. No entanto, é necessário problematizar tal processo, uma vez que, apesar de seu caráter potencialmente democratizador, pode também intensificar desigualdades já existentes, sobretudo em contextos marcados pela escassez de recursos e pela limitada capacidade técnica das gestões educacionais locais (Oliveira, 2010; Cunha, 2017).

Apesar dos avanços normativos expressos na LDB, persistem obstáculos significativos à consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva. Beyer (2003, p. 34) é enfático ao afirmar que “a educação inclusiva, conforme prevista pela LDB, busca superar barreiras históricas”, embora sua efetivação seja comprometida por fatores como a insuficiência de recursos e a formação inadequada dos profissionais da educação.

Ao abordar uma temática de grande relevância e atualidade no campo educacional, Beyer (2003) evidencia os desafios enfrentados na implementação concreta da proposta inclusiva, mesmo diante dos avanços legais promovidos pela LDB (Lei nº 9.394/1996). Sua assertiva de que a educação inclusiva tem como objetivo “superar barreiras históricas” mostra-se pertinente, pois insere a proposta no contexto de enfrentamento das desigualdades estruturais que, historicamente, marginalizaram pessoas com deficiência ou com necessidades educacionais específicas no sistema educacional brasileiro.

GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO E INCLUSÃO DA PESSOA AUTISTA – IMPLICAÇÕES JURÍDICAS

Este estudo analisa as implicações jurídicas relacionadas à garantia do direito à educação e à inclusão da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil, destacando o arcabouço legal que assegura esse direito e a obrigação do Estado na criação, execução e fiscalização de políticas públicas que promovam o acesso, a permanência e a aprendizagem de qualidade para esses estudantes. O diálogo entre os dois campos revela um ponto de convergência fundamental: o reconhecimento de que a educação inclusiva não é uma opção, mas um direito. Boffa e Machado (2024) defendem que a estruturação de equipes multifuncionais é uma das estratégias para efetivar esse direito. Já Dias et al. (2024) afirmam que a formação contínua dos profissionais da educação é essencial para a efetiva implementação da inclusão.

Ambos os autores reconhecem que o desafio da inclusão é sistêmico e exige mudanças culturais, políticas e pedagógicas. Como aponta Batalla (2009, p. 85 apud Dias et al. ,2024), “para que a inclusão seja efetiva, é necessário que haja uma mudança cultural nas escolas”. Essa mudança depende de compromisso institucional e da articulação entre a legislação e as práticas escolares.

Entretanto, a Constituição Federal do Brasil (1988), já estabelecia, entre os direitos fundamentais, o à educação e ao acesso à rede regular de ensino às pessoas com deficiência, como pode-se observar abaixo:

Art. 205. 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.[...]Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:I -educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17(dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009);II -progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996);III -atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;IV -Educação Infantil, em creche e pré- escola, às crianças até 5(cinco) anos de idade; (Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

A garantia do direito à educação inclusiva da pessoa autista é assegurada de forma expressa por marcos legais significativos no ordenamento jurídico brasileiro. A Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), estabelece, em seu artigo 27, que é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar à pessoa com deficiência, em igualdade de condições com as demais, o direito à educação em todos os níveis, com prioridade à inclusão nas escolas regulares. Especificamente para as pessoas com transtorno do espectro autista (TEA), a Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, define, em seu artigo 2º, parágrafo único, inciso III, que a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais, garantindo-lhe os direitos assegurados pela LBI.

Contudo, apesar dos avanços normativos, há um descompasso entre a legislação e sua efetivação no cotidiano escolar. Termos como “todos” e “preferencialmente”, comumente utilizados em diretrizes educacionais, ainda permitem margens para interpretações que relativizam a universalidade do direito à educação, condicionando o acesso à escola regular ao grau de adaptação do aluno à cultura escolar vigente. Esse cenário contribui para a perpetuação da exclusão educacional de pessoas autistas e outras com deficiência, mesmo após a promulgação de documentos como a Declaração de Salamanca (1994), que promove a inclusão como princípio básico do direito à educação.

Além disso, a adoção da perspectiva inclusiva, embora importante, foi acompanhada em alguns contextos pela extinção de espaços especializados (como classes e oficinas especiais), sem a devida reestruturação do sistema de ensino regular para acolher adequadamente a diversidade. Tal ausência de preparação institucional levanta sérias implicações jurídicas, uma vez que o Estado, ao não garantir os meios e recursos necessários para a efetivação da inclusão, incorre em omissão frente a um direito fundamental. Assim, o desafio não está apenas na existência da norma, mas em sua implementação plena, com políticas públicas concretas, formação docente adequada, adaptações curriculares e infraestrutura acessível.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA A PARTIR DA LEI 13.146/15 E BARREIRAS PEDAGÓGICAS

A Lei nº 13.146/2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, institui diretrizes legais voltadas à promoção dos direitos e à inclusão das pessoas com deficiência, inclusive no contexto educacional. Entre os obstáculos apontados pela legislação estão as barreiras pedagógicas, que se referem a fatores que limitam a participação plena e o exercício de direitos, sendo um dos principais desafios à efetiva inclusão no ambiente escolar. A Lei nº 13.146/2015, busca assegurar que essas pessoas tenham as mesmas oportunidades que qualquer cidadão, inclusive no que diz respeito à educação.

Um dos pontos importantes da lei é a preocupação com as chamadas barreiras pedagógicas. Segundo o próprio Estatuto (art. 3º, inciso IV), essas barreiras são todos os obstáculos no processo de ensino e aprendizagem

que dificultam ou impedem a participação das pessoas com deficiência nas atividades educacionais. Isso pode incluir, por exemplo, a falta de materiais adaptados, métodos de ensino inadequados ou a ausência de apoio especializado.

De acordo com o **art. 3º, inciso IV**, do Estatuto, barreiras são definidas como:

Qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros.

Portanto, o texto destaca que é fundamental prestar atenção a essas barreiras dentro das escolas, pois elas podem limitar o acesso à educação de qualidade e dificultar a verdadeira inclusão dessas pessoas no ambiente escolar.

Quadro 1: Barreiras pedagógicas

Falta de flexibilização curricular (Mantoan, 2003)	A rigidez no currículo escolar compromete a inclusão, pois desconsidera as necessidades dos alunos com deficiência. Mantoan (2003) defende que a escola precisa flexibilizar tempos, espaços e conteúdos para acolher a diversidade e garantir a participação de todos.
Ausência de materiais acessíveis (Sassaki, 1997)	A falta de recursos adaptados, como livros em braile ou vídeos com Libras, dificulta o acesso ao conteúdo por alunos com deficiência. Para Sassaki (1997), a acessibilidade inclui não só o espaço físico, mas também o acesso à informação e ao conhecimento.
Formação dos professores (Freitas, 2006)	Professores despreparados para lidar com a diversidade escolar enfrentam dificuldades na promoção da inclusão. Freitas (2006) afirma que a formação docente adequada é essencial para tornar o processo inclusivo efetivo nas escolas.
Avaliação padronizada (Perrenoud, 1999)	Avaliações únicas e inflexíveis ignoram as diferenças individuais dos alunos com deficiência. Perrenoud (1999) ressalta que a avaliação deve respeitar as singularidades e servir como um instrumento de promoção da aprendizagem.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Em síntese, as barreiras pedagógicas não são naturais ou inevitáveis, elas são construídas por modelos educacionais que ainda resistem à diversidade. Superá-las exige mudanças profundas nas práticas escolares,

na formação dos profissionais da educação e na maneira como concebemos o ensino e a aprendizagem. A educação inclusiva, mais do que uma diretriz legal, é um compromisso ético com a justiça social e a valorização de todas as formas de ser e aprender.

MÉTODO

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo bibliográfica, que visa analisar o direito à educação inclusiva das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ordenamento jurídico brasileiro. A coleta de dados fundamenta-se na revisão sistemática e crítica de fontes secundárias, incluindo legislações primárias como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Lei nº 13.146/15 (Lei Brasileira de Inclusão), além de doutrinas jurídicas, artigos acadêmicos e jurisprudências pertinentes ao tema.

Para a organização e análise das informações coletadas, adotou-se a análise de conteúdo conforme a metodologia de Bardin (2011), que consiste em um conjunto de técnicas sistemáticas para descrição objetiva do conteúdo manifesto das mensagens, permitindo a categorização e interpretação dos dados textuais. O processo envolveu três etapas principais: pré-análise, com a seleção e organização do material; exploração do material, com a codificação e classificação dos dados em categorias temáticas relacionadas aos dispositivos legais, barreiras pedagógicas e implicações jurídicas; e tratamento dos resultados, com a interpretação crítica e a discussão à luz dos objetivos específicos da pesquisa.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos dados evidenciou um descompasso significativo entre o arcabouço legal que garante o direito à educação inclusiva e sua efetivação concreta no cotidiano escolar brasileiro, especialmente no que se refere à inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A LDB (Lei nº 9.394/1996), a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Lei nº 12.764/2012 constituem instrumentos normativos robustos, que estabelecem o direito das pessoas com deficiência à educação em igualdade de condições com os demais. No entanto, a implementação

desses dispositivos encontra obstáculos que extrapolam o campo legal, situando-se nas esferas pedagógica, institucional e cultural.

A análise de conteúdo, conforme metodologia de Bardin (2011), permitiu identificar categorias centrais como: fragilidade na formação docente; rigidez curricular; insuficiência de recursos materiais e humanos; e ausência de políticas públicas articuladas. Essas barreiras pedagógicas foram amplamente abordadas por autores como Mantoan (2003), Freitas (2006) e Sassaki (1997), os quais alertam que a estrutura educacional vigente ainda é excludente e pouco adaptada à diversidade.

A descentralização da gestão educacional promovida pela LDB, embora com potencial democratizador, revela-se ambígua: por um lado, permite que as instituições se adequem às realidades locais; por outro, evidencia disparidades regionais quanto à capacidade técnica e ao acesso a recursos, o que acentua desigualdades educacionais, conforme já apresentado por Cunha (2017) e Oliveira (2010).

No tocante às implicações jurídicas, observou-se que a omissão do Estado em assegurar as condições necessárias à inclusão, como formação continuada dos professores, acessibilidade física e metodológica e apoio especializado, configura violação de direitos fundamentais garantidos constitucionalmente (CF/88, arts. 205 e 208). Essa constatação reforça a crítica de que a inclusão não pode ser meramente normativa: ela exige compromisso político e investimentos estruturais e formativos.

Adicionalmente, verificou-se que o uso de termos como “preferencialmente” (CF/88, art. 208, inciso III) e a ausência de sanções claras em caso de descumprimento das leis abrem margens para interpretações flexíveis que relativizam a universalidade do direito à educação. Essa ambiguidade legal pode perpetuar a exclusão e a segregação dos estudantes com TEA, contrariando os princípios da Declaração de Salamanca (1994) e os fundamentos da justiça social.

A discussão também revela a necessidade de transformação cultural no interior das instituições escolares. Como salientam Batalla (2009) e Dias et al. (2024), a inclusão não é apenas uma prática pedagógica, mas uma mudança de paradigma, que envolve valores, atitudes e reconfigurações profundas no modo de conceber a diferença no ambiente educacional.

Por fim, observa-se que a superação das barreiras pedagógicas identificadas demanda a adoção de práticas integradas que envolvam

formação docente continuada, flexibilização curricular, uso de tecnologias assistivas e revisão das formas de avaliação, como defendido por Perrenoud (1999). A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva depende não apenas da existência de leis, mas da concretização de seus princípios em práticas efetivas e sustentáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa evidenciam que, embora o ordenamento jurídico brasileiro disponha de um arcabouço normativo sólido em defesa da educação inclusiva, especialmente por meio da Constituição Federal de 1988, da Lei nº 9.394/1996 (LDB), da Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão) e da Lei nº 12.764/2012 (Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA), sua efetiva aplicação ainda enfrenta obstáculos significativos no cotidiano das instituições de ensino.

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), apesar de legalmente assegurada, permanece distante da realidade de muitas escolas brasileiras. As barreiras pedagógicas identificadas, como a rigidez curricular, a carência de recursos acessíveis, a formação docente insuficiente e a falta de apoio institucional comprometem o direito à educação em igualdade de condições. Além disso, interpretações ambíguas da legislação e a ausência de políticas públicas articuladas dificultam ainda mais a consolidação de práticas educacionais inclusivas.

A análise realizada aponta que a efetividade das políticas de inclusão depende não apenas de marcos legais, mas da construção de uma cultura educacional orientada pela equidade, pela valorização da diversidade e pelo respeito ao direito à diferença. A interlocução entre as autoras e os autores aqui considerados reforça a necessidade de superar uma concepção normativa da inclusão para alcançar sua dimensão ética, política e social.

A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva configura-se, assim, como um projeto coletivo, que exige o comprometimento ativo de todos os setores da sociedade: gestores públicos, educadores, profissionais do direito, famílias e comunidade em torno da promoção de uma educação pautada na justiça social, na cidadania plena e na dignidade humana. A inclusão, portanto, deve ser entendida não apenas como um dever do Estado, mas como um compromisso ético e civilizatório com o futuro democrático do país.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023:2023 – **Informação e documentação** – Referências – Elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2023.

BEYER, H. O. **A educação inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação**. 2003.

BOFFA, A. P.; MACHADO, A. B. **Educação especial na perspectiva inclusiva: uma revisão pautada no direito de todos à educação**. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 40, e85133, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.85133>. Acesso em: 26 maio 2025.

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.

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). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 26 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 26 maio 2025.

CUNHA, R. M. da. **Gestão democrática do ensino público em municípios piauienses**: princípios, espaços e mecanismos de participação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 36, n. 1, p. 1–19, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/95761>. Acesso em: 14 maio 2025.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>. Acesso em: 26 maio 2025.

DIAS, M. A. D. et al. **A Lei de Diretrizes e Bases e a Educação Inclusiva: Diretrizes para a Igualdade de Oportunidades**. *Revista Aracê*, São José dos Pinhais, v. 6, n. 2, p. 2625–2637, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/arev6n2-129>. Acesso em: 26 maio 2025.

FREITAS, S. C. O. de. **Inclusão escolar e formação de professores: desafios e possibilidades**. Campinas: Autores Associados, 2006.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. L. **Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil**. 2002.

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

OLIVEIRA, E. J. G. de. **Gestão escolar: da centralização à descentralização**. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 11, p. 37–53, jul. 2011. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9308>. Acesso em: 14 maio 2025.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 2006. Disponível em: <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>. Acesso em: 26 maio 2025.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

ATIVIDADE CRIADORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Suyane da Silva Florindo

INTRODUÇÃO

Atualmente, a educação infantil tem vislumbrado variados obstáculos na aprendizagem. Porém, não é de hoje que as práticas instituídas têm tido tamanha dificuldade. Observa-se que ao longo dos tempos, a escola tem assumido diferentes papéis e o professor tem tentado dar conta dessa crescente demanda. Inicialmente, destinada ao assistencialismo, a educação Infantil tinha assim a função de cuidar das crianças para que suas mães pudessem trabalhar. Nesse período, não havia a figura docente destinada a tal função, mas sim uma imagem feminina voltada para o exclusivo cuidado.

Posteriormente, com o desenvolvimento de pesquisas em prol de critérios a serem considerados na infância e leis que resguardassem o direito da criança enquanto cidadão, novas perspectivas foram endossadas e requeridas para que a qualidade nesse contexto seja presente. Com a Constituição de 1988, mas especificadamente em seu art. 206, é ressaltados princípios importantes para o ensino, como: igualdade de condições e permanência na escola, liberdade de aprender, ensinar e pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas, além do padrão de qualidade. Ela também abrange sobre o financiamento com a colaboração dos Estados, Municípios e União. Com o advento do estatuto da Criança e do Adolescente (1990) é destacado uma abordagem mais específica dessa atenção com relação a importância da proteção integral da criança abordando a necessidade de dignidade desse público e de políticas que versem sobre isso.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996, o ensino ganhou novas abordagens as quais enfatizam que a

Educação infantil “ [...] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 1996, Art. 29). Nota-se nesse artigo que há a necessidade de envolvimento das famílias com a instituição escolar e o inverso também. Isso reflete o quão amplo e complexo vem a ser o mundo do infante. Com isso, não somente foi mudada a perspectiva da infância, como também a visão do ser docente. A formação deste tenta assim enfatizar um ensino que atenda o atual viés discutindo sobre conceitos e expectativas para que o trabalho desenvolva de forma satisfatória. Mas, tendo em vista a realidade em que se encontram os professores, revisar e refletir sobre as práticas pedagógicas devem ser fator constante em seus planejamentos.

Dentre as variadas questões que envolvem a docência, sejam elas a valorização salarial, a inclusão, as novas tecnologias, o acolhimento ao discente, a violência escolar e a saúde mental, a multiplicidade de abordagens e recursos são essenciais para que haja um envolvimento e uma efetividade do ensino e aprendizagem. Diante disso, para a educação infantil, trazer aspectos que estimulem e respaldem a curiosidade e o prazer em estar experienciando algo, é valioso para a consolidação de uma boa relação escolar. Essas primeiras vivências, desde já, refletem outras as quais foram já vivenciadas, pois “A criação é um processo de herança histórica em que cada forma que sucede é determinada pelas anteriores” (VIGOTSKI, 2009, p. 42).

Neste sentido, o presente artigo visa contemplar como a atividade criadora contribui para o desenvolvimento da criança e como o professor pode utilizá-la em suas práticas pedagógicas. Para tanto, o objetivo desse trabalho é compreender a atividade criadora como alicerce indispensável para a aprendizagem na Educação infantil. No texto, será abordado sobre a importância de se refletir sobre as práticas pedagógicas, o que é a atividade criadora e como ela contribui no desenvolvimento infantil, além de exemplificar essas abordagens com a demonstração de uma atividade realizada em uma turma de Educação Infantil.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SEUS DESAFIOS

Até meados dos anos 90, a Escola Normal (média) era o meio para a formação docente em séries iniciais do ensino fundamental. Com o advento da LDBEN (1996) a formação passa a ser disponibilizada através do curso Normal Superior e da Licenciatura Plena em Pedagogia. Nesse período e até após ele a docência é baseada na simples transmissão de conhecimento. Não havia uma reflexão a cerca das práticas empregadas pelo professor demonstrando assim uma real carência de planejamento das formações e os impactos que estas causam na rotina de ensino.

Cada vez mais, a sociedade necessita de profissionais preparados para viabilizarem o conhecimento a cerca das crescentes tecnologias, ideologias e conceitos sobre questões sociais. Tudo isso vem acontecendo num fluxo constante e o professor enquanto mediador intencional do processo de ensino e aprendizagem deve estar a par dessas perspectivas.

[...] as exigências para o desempenho da profissão professor requer um profissional cada vez mais consciente do seu papel. Daí a grande ênfase na formação do professor pesquisador de sua própria prática, de alguém que atue na perspectiva da ação-reflexão-ação. (MENDES SOBRINHO, 2008, p. 13 e 14)

Quando se fala hoje sobre a infância, não se quer fazer compreender que exista somente uma. Há o conhecimento sobre as variadas infâncias e estas precisam ser conhecidas e reconhecidas para que a instituição escolar seja um lugar de respeito e acolhimento. Não obstante, Moraes (2012) reflete sobre a ameaça a esse valores nos centros de Educação infantil quando se tenta encaixar a criança em uma única idealização, ou seja, entendem essa fase como apenas uma forma de ser e não a conectam a outros fatores que constituem a criança. Para este autor, é necessário indagar-se sobre a própria construção da infância revelando assim suas particularidades que a fazem ser o que é.

Reconhecer a criança como protagonista do seu processo de aprendizagem não deixa de ser um desafio diante das diferentes realidades e suas complexidades. Para o professor, o qual muitas das vezes não se encontra minimamente íntimo a essa perspectiva, é uma dificuldade, pois este não é preparado. Muitas das vezes, o saber escolarizado vem

acompanhado de metas a serem cumpridas, isto é, a intencionalidade é arraigada de obrigações preestabelecidas como: o reconhecimento de letras, números, sílabas, palavras, critérios que possam ser vistos em exames e tabelados em algum gráfico. Na contramão desse contexto, se apresenta de forma salutar as ideias de Frota, Araújo e Pinheiro (2016):

em suma, as práticas pedagógicas devem valorizar o conhecimento construído pelas crianças, compreendê-las como sujeitos competentes e produtoras de culturas, considerando-as em suas múltiplas linguagens. Sendo assim, faz-se necessário pensar em práticas pedagógicas nas quais sejam valorizadas as interações e os saberes da criança. (p.17)

Em busca de um equilíbrio diante das expectativas propostas pela Educação Infantil, o currículo tem norteado o ensino enquanto embasador legal das propostas escolares. Para Dominico et al. (2019) este documento norteia as práticas pedagógicas e sua aplicabilidade vem a depender das concepções da pedagogia em que se deseja fundamentar. Para a autora, é um arcabouço que trás consigo um aparato histórico-cultural, ideológico.

Mesmo com toda a ideia de construção social, há muitos entendimentos que findam o currículo como uma limitação aos conteúdos e as disciplinas contemplando assim um tom engessado de ensino, o que não deveria ocorrer. Para Ostetto (2017), a expectativa meramente burocrática dos documentos que regem a educação escolar caracterizada por uma padronização do trabalho e que em nada acrescenta à rotina docente, é fator que endossa a não conscientização da sua própria importância. Segundo a autora, isso se deve a não participação decisiva do professor nessa construção ficando a cargo deste somente a execução do que é escrito. “Por isso não funcionam, tornam-se inadequados. Tipos de propostas com essas feições não oferecem real apoio para professoras e professores pensarem e agirem no seu cotidiano pedagógico, porque não dialogam com suas necessidades”. (p. 48)

Nesse contexto, é importante compreender a necessidade de conhecer e ressignificar o trabalho docente. Antes disso, se faz necessário o conhecimento a respeito do ser humano em si, pois, afinal, ensinar é um ato regido de intencionalidades e estas, por sua vez, precisam alçar em bases verossímeis sobre a construção do desenvolvimento humano. Nas perspectivas de Leontiev (1978) o processo educativo tende a se confundir

com a humanização do ser. A apropriação histórico-cultural é fator primordial para ocorra a concretização da aprendizagem, além de embasar buscas a novas descobertas e a modificação do meio em que se habita. Logo, quando se trata de crianças pequenas, em fase latente de curiosidade sobre o mundo, entende-se que o ideal são práticas pedagógicas que ampliem tais possibilidades e que alimentem constantemente o desejo pelo novo. No processo deve ser considerado todos os aspectos que integram a criança, e neste sentido “ Possibilitar esse desenvolvimento implica garantir seu acesso à riqueza das objetivações da cultura humana, cuja apropriação provocará revoluções em seu psiquismo, (trans)formando seus processos psíquicos superiores” (PASQUALINI, 2015, p. 202).

Há o desafio sobre como fazer tais perspectivas acontecerem de forma satisfatória. Não é novidade que o professor já sobrecarregado e desvalorizado se percebe sem forças frente a gama de critérios a serem considerados para a evolução do seu aluno. Porém, a partir do conhecimento e, de início, pequenas atitudes, é possível que haja uma mudança qualitativa, a qual ocasionará novas visões que irão contemplar outras novas abordagens, e com isso, trazer a criança para o centro da apropriação do saber. Entender o ser humano como uma estrutura de descobertas e riquezas é considerá-lo como complexo, de múltiplas possibilidades na superação de desafios.

ATIVIDADE CRIADORA E EDUCAÇÃO INFANTIL

A idade pré-escolar, enquanto locus de consciência infantil, possibilita a criança refletir de alguma forma suas práticas. Já é possível, por exemplo, ela entender que ao cumprir uma atividade que não goste tanto pode dar a ela a chance de realizar outra que realmente a satisfaça. Conforme a criança realiza ações e às domina, essas se transformam em operações, sendo então condição para a realização de outra ação. Sendo assim, a superação de uma situação anterior é base para novas (Leontiev, 2001).

A luz da Psicologia Histórico-cultural, as Funções psicológicas Superiores são caracterizadas pelo comportamento consciente. Segundo Silva (2016), a diferença entre os processos psicológicos mais básicos (biológicos) e os superiores é que os primeiros são controlados pelo meio

e os últimos são resultado da autorregulação do indivíduo. Vigotski apresenta nessa teoria que são fatores os quais regem o comportamento humano consciente: memória, atenção, planejamento, uso da linguagem, representação simbólica, imaginação, entre outros. Nesta concepção, a transformação do homem se dá por meio da cultura, influenciado-o e o desenvolvendo. A partir da mediação e o estímulo à realização de diferentes tarefas é que ocorre a evolução.

Para Vigotski (2001) os primeiros reflexos do ser humano são aqueles necessários a sua sobrevivência. O choro, o movimento peristáltico, o fechar das pálpebras são alguns destes exemplos. As Funções Psicológicas Superiores são ligadas a natureza cultural, ou seja, elas se desenvolvem a partir de uma base concreta que é construída ao longo do tempo com ajuda dos signos, mas que dependem das formas mais básicas do comportamento humano, no caso, as Funções psicológicas Inferiores. Dentre os aspectos desenvolvidos por esse processo mais complexo, a imaginação como ponto de representação de ideias:

promove a transformação das imagens prévias (passado) e indicamos a possibilidade de que estas se expressem na atividade prática (futuro), fica estabelecida a intrínseca, complexa e multifacetada relação entre imaginação e realidade, o que desautoriza qualquer tratamento idealista que desgarrar esse processo psíquico da prática social. (SILVA; PASQUALINI, 2019, p. 08)

Nesta perspectiva, a criação é apontada como ponto central. Tendo em vista a possibilidade de reconstruir o antigo, na visão de Petrovski (1985), são criadas novas ideias visando o interesse humano. O autor nomeia esse processo de imaginação criadora e, quanto mais ele ocorrer, mais será a percepção do desenvolvimento no indivíduo. Cabe destacar que, não é um acontecimento que emerge de forma simples. Vigotski (2009) afirma que requer um conhecimento do meio, é necessário que hajam as devidas condições para a sua realização. É como se buscasse resolver o futuro com base no passado.

O papel da Instituição escolar e do professor é buscar as condições que possibilitem a vivência de experiências que enriqueçam a criança promovendo assim oportunidades de interações com a sociedade e a construção desta. O papel da atividade que estimule a imaginação criadora

é fazer com que haja a familiaridade com a atividade social, ou seja, que denotem a percepção de ser ativo no mundo e necessário a ele. Destarte, o que comumente ocorre nas instituições de educação infantil, por vezes, são esses dois extremos: de um lado o excesso de brincadeiras sem intencionalidade e de outro, a cobrança exacerbada pelo reconhecimento de letras, números, sílabas e palavras. São duas realidades que distorcem e empobrecem a vivência no ensino Infantil e cabe ao professor não endossar nenhum desses princípios, mas sim procurar refletir sobre a sua realidade e como ele pode contribuir com o progresso individual e social das crianças.

A atividade criadora possibilita a evolução e a ampliação das Funções Psicológicas Superiores. Esse tipo de proposta permite que a criança possa demonstrar seu aprendizado e, além disso, abrir portas para que este seja aprofundado.

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores como atenção, memória, linguagem, abstração, pensamento, sensação, imaginação, pressupõem que tal desenvolvimento é promovido pela historicidade das relações humanas e pelo desenvolvimento da cultura. (FRANCIOLI; STEINHEUSER 2020, p. 50)

A historicidade é o que faz reconhecer a importância da intencionalidade diante do ensino. A institucionalização do conhecimento é, contudo, um espaço para a reflexão e reconhecimento das relações estabelecidas ao longo dos tempos. O saber sobre a complexidade da aprendizagem humana é o ponto inicial para que se identifique as melhores estratégias para o desenvolvimento. Essa apropriação pelo sujeito é a fonte para a sua interação com o meio social e, a partir daí, construir e guiar a sua conduta. Vigotsky (1997) afirma que o processo criativo são inserções de novos elementos à realidade com a reelaboração do que já existe. Logo, percebe-se que a criança tem um viés de inconformidade inicial. Isso gera, a partir do existente, o novo.

Enfatizando tais perspectivas e buscando mais opções que viabilizem o trabalho docente, foi elaborada um exercício que objetiva o estímulo à criação. Para a demonstração, apresenta-se uma atividade que põe a criança como construtor de sua aprendizagem e o professor como guia perspicaz.

METODOLOGIA

A metodologia de pesquisa utilizada é a descritiva. Para Gil (2008) esse tipo de pesquisa visa apresentar as características de um determinado grupo. A presente pesquisa objetiva descrever como as crianças de uma turma de Maternal II interagem diante de novos elementos colocados em uma história conhecida, ou seja, como elas utilizam suas experiências aprendidas em novas situações. Não obstante, o estudo iniciou-se pela pesquisa documental e bibliográfica.

A pesquisa se inicia com aulas prévias as quais interagiam com o tema principal: A história de João e o pé de feijão. Ao estimular o reconto individual da história, foi se inserindo novos personagens/fatos que, a partir da imaginação das crianças, resultariam em uma nova vertente. Neste caso, o instrumento utilizado foi a entrevista não estruturada com o apoio de imagens (pertencentes e não pertencentes a história original).

ATIVIDADE CRIADORA NA PRÁTICA

A imaginação e a criatividade são práticas que precisam ser estimuladas no planejamento das atividades educacionais. A variedade de experiências vivenciadas pelas crianças é fator primordial para enriquecer sua imaginação e esta, por sua vez, possibilita a imersão em papéis de maior complexidade, apropriação de conhecimentos e a resolução de conflitos. Como Função Psicológica Superior, Segundo Pott, Neves e Sousa (2022) a imaginação possibilita que informações sejam assim apreendidas e internalizadas.

Tendo como base esse princípio e, a partir da atividade criadora onde a criança cria algo novo utilizando como base o que ela já conhece, criou-se uma proposta a qual a criança pudesse expressar seus conhecimentos e possibilitar a criação de novos. Essa atividade foi realizada em uma turma de Maternal II (crianças entre 3 e 4 anos) .

Recontando e Reinventando

- Antes da atividade: visando uma transdisciplinaridade onde as crianças possam contribuir com a aula e estimular a inserção de novos conteúdos, no dia anterior á execução da atividade proposta,

foi trabalhada a parlenda “1, 2 feijão com arroz” a partir de um cartaz ilustrativo. Isso possibilitou o desenvolvimento da contagem e reconhecimentos dos números, ritmo e análise palavras (no caso, a palavra que mais se repetia “FEIJÃO”). Durante a análise foi reconhecida a letra inicial da palavra, quantidade de letras e vogais contidas. Após isso, foi perguntado quem gostava de comer feijão, se já haviam visto as cores que o feijão pode ter e sua importância na alimentação. Ao final desse diálogo, perguntou-se se alguém conhecia alguma história que tinha feijão e, logo, alguns responderam: “João e o Pé de feijão”. O livro então foi mostrado, lido e aguçado.

- **Durante a atividade:** No dia seguinte, iniciou-se a aula rememorando a anterior e contando novamente a história de “João e o pé de feijão”. Posteriormente, numa roda de conversa, foi pedido para cada criança pensar na sua parte preferida história e relatar. Depois, todos juntos, decoraram o pé de feijão gigante com bolinhas de papel verde. Como forma de registro, foi realizada uma atividade impressa na qual contavam os ovos de ouro da galinha da história. Depois de algum momento, chegou a hora da recontação, onde cada criança foi chamada para recontar a história com auxílio de imagens. Entretanto, para estimular ainda mais a criatividade, foi colocado imagens aleatórias para serem inseridas na recontação. As imagens pertencentes a história eram mostradas e as crianças relatavam suas ideias sobre cada uma. Porém, em determinado momento, a professora acrescentava: “*e se, ao chegar no castelo, João encontrasse...?*” e assim ela iria acrescentando uma figura nova na história e observando como as crianças iriam desenvolvendo:

Criança 01 – Figura de um jacaré: “*o jacaré iria comer ele*”

Criança 02 – Figura do Pinóquio: “*O João salvaria o Pinóquio*”

Criança 03 – Figura da Alegria do filme Divertidamente: “*A alegria iria deixar o gigante feliz*”... “*ele ia ser uma pessoa boa*”.

Criança 04 – Figura de uma bruxa: “*ia colocar o João num caldeirão*”

Criança 05 – Figura de um jacaré: “*eles seriam amigos*”

Criança 06 – Figura de uma bruxa: “*ele iria pegar uma maçã*” ... “*comer*”... “*desmaiar*”

Criança 07 – *Figura de um bolo: “ele poderia fazer um sorvete”... “um carro de bolo”*

Criança 08 – *Figura de uma bruxa: “ele iria correr”... “depois que correr, pegou a galinha e a galinha fez zuada”*

Criança 09 – *Figura de um bolo e um hambúrguer: “comer”*

Criança 10 – *Figura de um jacaré: “pegar”... “fazer um bocão”*

É importante salientar que a interação feita pela professora foi de forma respeitosa validando todas as ideias apresentadas pelas crianças. Utilizou-se expressões de incentivo como: *“Um que legal”, “e depois o que aconteceu”, “nossa isso deve ser muito bom, não é?”, “Por que ele fez isso?”*. Isso muito contribui para o bom relacionamento e a possibilidade de conhecer as formas de pensar de cada criança e seu processo de desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A imaginação e a criação internaliza e contribui na apropriação de conhecimentos e isso possibilita a transformação da sua realidade. É isso que faz o homem ser importante para o seu próprio desenvolvimento, criador e recriador. A escola enquanto *lôcus* do ensino intencional tem por obrigação a exploração desse viés poderoso na construção do ser humano. Em relação a essa abordagem na Educação Infantil, é indispensável para todas as propostas e práticas, pois elas permitem que a criança expresse sua visão de mundo, desejo e emoções.

É importante que o professor de crianças pequenas tenha em mente que o conhecimento é resultado de uma interação social e faz com que seja de extrema necessidade a sua intermediação e apoio. Muitas mudanças ainda são necessárias na formação docente inicial e contínua. Se faz preciso que, antes das metas por leitura e escrita, é importante o desenvolvimento sociocultural que faz com que a criança dê real significado a tudo o que se propõe vivenciar na instituição escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf> Acesso em: 13 maio 2025.

____. **LDBEN - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm >. Acesso em: 13 maio 2025.

____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm >. Acesso em: 13 maio 2025.

DOMINICO, E.; MESOMO LIRA, A. C.; TOSHIE IRIE SAITO, H.; FRANCI RAIMUNDO YAEGASHI, S. **Práticas pedagógicas na educação infantil**: o currículo como instrumento de governo dos pequenos. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 101, n. 257, 18 jun. 2019.

FRANCIOLI, Fátima Aparecida de Souza; STEINHEUSER, Débora Buss. **O desenho como atividade de imaginação e criação na infância**. Revista da Faculdade de Educação, /S. I./, v. 33, n. 1, p. 29–52, 2020. DOI:10.30681/21787476.2020.33.2952. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/4783>. Acesso em: 28 maio. 2025.

FROTA, A.M. M ; ARAÚJO, J. D. A. B; PINHEIRO, M. N. S. **O papel da professora de creche na roda de conversa com crianças bem pequenas**: as especificidades das múltiplas linguagens. In: ANDRADE, F. A; TAHIM, A. P. V. O; CHAVES, M. C (orgs). Educação, saberes e práticas. - Curitiba: CRC, 2016.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2008. LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

____. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil**. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

MENDES SOBRINHO, J. A. C. **Práticas pedagógicas em Ciências Naturais**: orientações em evidência. In: MENDES SOBRINHO, J. A. C (orgs.) Práticas pedagógicas em ciências naturais: abordagens na escola fundamental. Teresina: EDUFPI, 2008.

MORAES, M. V. M. **A construção de uma infância em uma escola pública de educação infantil da cidade de São Paulo**. 248 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Departamento de Antropologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

OSTETTO, L. E. **Sobre a organização curricular da educação infantil:** conversas com professoras a partir das diretrizes curriculares nacionais. *Revista Zero a Seis*, Florianópolis, v. 19, n. 35, p. 46-68, jan./jun. 2017.

PASQUALINI, J. C. **Objetivos do ensino na educação infantil à luz da perspectiva histórico- crítica e histórico-cultural.** *Germinal: Marxismo E educação Em Debate*, 7(1), 200–209. 2015. Disponível em: < <https://doi.org/10.9771/gmed.v7i1.12776> > Acesso: 13 maio 2025.

PETROVSKI, A. V. La imaginación. In: PETROVSKI, A. V. **Psicologia General:** manual didáctico para los institutos de pedagogia. Moscú: Progreso, 1985.

POTT, E.T.B; NEVES, M.A.P; SOUZA, V.L.T. **Contribuições da imaginação ao processo de desenvolvimento e à educação:** uma análise a partir da psicologia histórico-cultural. Associação Brasileira de Psicologia Escolar. São Paulo. 2022. Disponível em: < DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539202223597> >. Acesso em: 28 de agosto de 2024.

SILVA, Daniela Regina da. **Psicologia da Educação e Aprendizagem.** Associação Educacional Leonardo da Vinci (ASSELVI). – Indaial: Ed. ASSELVI, 2006.

SILVA, M. C; PASQUALINI, J. C. **A imaginação e seu processo formativo à luz da psicologia histórico-cultural.** *Obutchénie. Revista De Didática E Psicologia Pedagógica*, 3(3), 1-24.. Disponível em: < DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv3n3.a2019-51700> >. Acesso em: 11 maio 2025.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Ática, 2009.

_____. **Obras escogidas:** problemas teóricos y metodológicos de la psicología. Tomo I. Trad. José Maria Bravo. 2. ed. Madri, Visor Dist. 1997.

A PARTICIPAÇÃO DOS MOVIMENTOS DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST) NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DO CAMPO

*Gláucia Silva Ferreira
Michelle de Paula Madeira*

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo no Brasil emerge como uma resposta às demandas de populações rurais por direitos sociais historicamente negligenciados pelo Estado brasileiro, refletindo a formação nacional brasileira, de base escravista, portanto, excludente. Essa forma de educação está intrinsecamente ligada à formação nacional brasileira, marcada por profundas desigualdades sociais, políticas e culturais. Desse modo, a população rural vivenciou a exclusão e a marginalização com políticas públicas que pouco dialogavam com a realidade e as vivências dos trabalhadores e das comunidades campesinas, o que contribuiu para a desvalorização da cultura e modos de vida desses povos. O movimento por uma educação do campo reivindica uma formação que valorize os saberes tradicionais e a cultura, que esteja alinhada com a luta por direitos sociais, bem como, por uma educação libertadora. Historicamente, os povos do campo foram excluídos das principais políticas públicas, resultando em uma ausência de educação que considerasse sua cultura, saberes e modos de vida.

Este trabalho objetiva discutir sobre a participação e a importância do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) na luta pela educação do campo, detalhando a trajetória e contextualizando as reivindicações por direitos sociais, destacando a educação como parte fundamental na formação de sujeitos autônomos. Ressalta também as conquistas alcançadas ao longo dessa trajetória em que uma delas ganha

destaque, a criação de uma nova modalidade de Licenciatura, a qual se estrutura em instituições de ensino superior no Brasil a partir de 2007, e é resultado da luta dos movimentos sociais e sindicais que depois de dez anos, finalmente conquistam uma política de formação inicial para educadores do campo, vinculada ao Ministério da Educação, a partir da criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo– PROCAMPO (Molina, 2014).

É salutar explicar o porquê pesquisar determinada temática, de modo que é de grande importância localizar-me socialmente. Exercendo a docência no curso de Licenciatura em Educação do Campo/LEDOC da Universidade Federal do Piauí, campus Floriano-PI, tive a oportunidade de ministrar disciplinas que discutem e questionam os movimentos sociais e sua ação política com foco na educação do campo. Assim foi possível analisar a ementa da disciplina: Educação e Movimentos Sociais do Campo, a qual enfatiza a atuação no campo da mobilização que os movimentos sociais historicamente desenvolvem e como estes podem contribuir, de alguma forma, para se entender o contexto social em que se vive e oferecer conhecimentos que ajudem as/os estudantes a entenderem como se dá o processo de transformação da educação e da sociedade. A disciplina destaca a importância de conhecer a história dos movimentos sociais, sua atuação, campo de mobilização educacional, na trajetória de luta por direitos, assim, para a construção de uma educação pública, gratuita, laica, de qualidade, para todas as pessoas referenciadas socialmente.

Nessa perspectiva, tratando-se de um artigo de revisão, o presente estudo utiliza-se prioritariamente da pesquisa bibliográfica que “é aquela que se efetiva tentando-se resolver um problema ou adquirir conhecimentos a partir do emprego predominante de informação provenientes de material gráfico, sonoro ou informatizado” (Prestes, 2012, p.30”).

O levantamento dos materiais pesquisados, para a elaboração desse trabalho foi através da leitura e análise de artigos científicos publicados em banco de dados como Scielo e Biblioteca Nacional de Livros e Dissertações todos envolvendo a mesma temática, além de livros referenciados por autores pesquisadores da educação do campo.

Os critérios de inclusão do trabalho de pesquisa foram: debate da temática proposta sobre os movimentos sociais e educação do campo com

enfoque maior para a formação de professores enfatizando a participação do MST como empreendedora da educação do campo.

Os autores que fundamentam essa pesquisa são: SANTOS (2017) que trata sobre a história da educação do campo; LIMA (2022) que discute sobre a Educação do Campo como espaço de resistência política e Fernandes (2012) tecendo conhecimento sobre os movimentos sociais. Com isso, nos remete a importância deste estudo, uma vez que discute a formação de professores ressaltando a importante participação do MST para com a educação do campo.

Em face do exposto, este trabalho discute a participação dos movimentos sociais, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), na luta por uma educação pública, de qualidade e voltada à realidade do campo. Aborda, ainda, a trajetória da Educação do Campo, a formação de professores e os desafios enfrentados. O estudo tem como base experiências vivenciadas na docência no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC), na Universidade Federal do Piauí (UFPI), em Floriano- PI.

ENTENDENDO A EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUA RELAÇÃO COM O MST

A história da educação rural no Brasil sempre esteve subordinada ao modelo urbano-industrial. Durante décadas, o campo foi visto como um espaço inferior, atrasado e que deveria ser “civilizado”. A educação no meio rural era pensada como uma extensão da educação urbana, desconsiderando as especificidades e necessidades das populações camponesas.

O termo “Educação do Campo” surge como contraponto à “educação rural” e ganha corpo a partir da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998. A proposta passa a incorporar valores culturais, sociais, políticos e econômicos dos povos do campo, incluindo assentados da reforma agrária, quilombolas, ribeirinhos, povos indígenas e pequenos agricultores.

A partir da década de 1990, o debate sobre educação do campo ganhou força, impulsionado por movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que colocou a questão

educacional como central em sua luta pela terra e pela justiça social. O MST, ao lado de outros movimentos do campo, defendeu a criação de um modelo de educação que fosse emancipador e que promovesse a autonomia das comunidades rurais. Esse movimento resultou na formulação de políticas públicas específicas, voltadas para a garantia do direito à educação nas áreas rurais como explica Lima (2022), a partir da década de 1990, os movimentos sociais do campo assumiram a educação como uma pauta estratégica em suas lutas pela transformação social do território camponês, por reconhecer a importância da formação política e cultural no processo de organização do/as trabalhadores/as, bem como, no desvelamento das condições de exclusão social, política e econômica as quais foram historicamente submetidos os povos do campo.

Assim, a Educação do Campo, articulada com as ações do MST e fortalecida por políticas que refletem a luta histórica por direitos, a qual busca por uma educação que não apenas forme indivíduos para o mercado de trabalho, mas que contribua para a formação crítica e cidadã, promovendo o desenvolvimento das comunidades rurais e o fortalecimento da luta por direitos e dessa maneira, alcance a promoção de justiça cognitiva e social no campo. Desse modo, o texto tem o propósito de trazer a importância dos movimentos sociais para a construção de uma educação que promova autonomia aos povos excluídos historicamente desde o período colonial. Com isso a criação de um curso superior para a formação de professores torna-se central no debate sobre educação emancipadora.

A Educação do Campo, para Caldart (2007), é um conceito que tem a importância de conscientizar a população camponesa à “mudança”, através das características da prática social que esta produz. O termo, segundo a autora, surge a partir de outro, *Educação Básica do Campo*, no contexto de debate da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em julho de 1998.

Caldart *apud* Molina (2012), explica que a *Educação do Campo* tem a intenção de representar um contraponto do que seria a educação rural, propondo discutir uma educação voltada ao conjunto dos trabalhadores do campo denominados de camponeses, indígenas, quilombolas além dos diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural.

Com isso a educação do campo exerce de fato sua função a partir da valorização da cultura, da produção típica de cada povo além da preparação para o trabalho e sociedade porque é isto que compreende a educação enquanto processo social, dar condições para que as pessoas camponesas se tornem sujeitos de sua história.

Com apoio primordial do MST que empreende uma luta por direitos humanos, dentre eles, o direito a educação pública de qualidade, a educação do campo ganha força a partir de conquista resultante de suas manifestações. Fernandes (2012) esclarece o conceito do MST:

“é um movimento socioterritorial que reúne em sua base diferentes categorias de camponeses pobres – como parceiros, meeiros, posseiros, minifundiários e trabalhadores assalariados chamados de sem-terra – e também diversos lutadores sociais para desenvolver as lutas pela terra, pela Reforma Agrária e por mudanças na agricultura brasileira”. (Fernandes, 2012, p. 496).

Embricado na luta pelo desenvolvimento do Brasil, o MST atua diretamente na luta por uma educação do campo, visto que este é um direito social e garantido por lei além disso ressalta a importância da valorização da cultura dos povos camponeses. Garcia (2000) diz que o MST é, sem dúvida, o movimento social mais importante no Brasil porque sua luta é por direitos humanos.

“Pelo fato de a educação rural ter sido, por muito tempo, uma extensão da educação urbana, quando não considerava as especificidades do seu meio, a educação do campo propõe ser a educação do ponto de vista dos invadidos, dizimados, escravizados, explorados, assujeitados no perverso processo de colonização” Garcia (2000, p.9).

Nesse sentido é preciso (re)direcionar o currículo das escolas do campo para uma perspectiva emancipatória, libertadora como anuncia Paulo Freire, e assim construir uma educação em que condicione o oprimido a sentir-se como tal, não para tornar-se opressor, mas para que considerando-se oprimido liberte a si mesmo e ao outro e é neste momento em que o homem passar a estar em um processo de constante libertação, (Freire,1987).

Arroyo (2015) nos diz que, se o currículo é a síntese do conhecimento e da cultura, então, que currículo temos nas escolas do campo e na

formação dos professores do campo? Analisá-lo seria o primeiro passo para uma educação do campo que se efetive emancipadora, uma vez que a valorização da cultura é primordial para os povos campestinos.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

A formação de professores para atuar no campo é um dos maiores desafios da educação brasileira. Os cursos de licenciatura convencionais são pensados a partir da lógica urbana e, em geral, não contemplam os saberes e modos de vida rurais.

Nesse contexto, surge a Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC), vinculada ao Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), instituído pelo MEC em 2007. Esse curso visa formar educadores com base nos princípios da pedagogia da alternância e da educação contextualizada.

Durante muito tempo construiu-se uma cultura sobre o meio rural em que este é visto como atrasado e tradicional, isso se deve ao fato de que há uma idealização da cidade como um espaço civilizatório por excelência e por isso, tudo que está ao redor do urbano entende-se que seja o “outro”, isso acontece nos mais variados setores públicos como, educação, saúde e trabalho. Os professores, médicos, enfermeiros e trabalhadores de maneira geral são vistos como os “outros” que precisam se adaptar à vida rural (Arroyo, 2007).

Com isso a educação rural ainda enfrenta diversos desafios, como a falta de investimentos adequados, a ausência de infraestrutura nas escolas rurais e a resistência em reconhecer a especificidade da educação do campo. Alinhado a essa política de “exclusão”, muitos cursos de formação docente ainda seguem uma perspectiva urbana, desconsiderando as necessidades dos educandos do campo. Por isso a população do campo, muitas vezes, é vista apenas como o outro, ou seja, uma população destinada ao esquecimento.

Santos (2017) traça de forma detalhada como a educação rural foi, por muito tempo, uma extensão da educação urbana sem considerar as especificidades do modo de vida no campo. Destacando a influência dos movimentos sociais na luta pela educação do campo o autor discute

também a importância de políticas educacionais específicas para a população rural.

Desta forma, levanta-se a hipótese de que o nosso sistema educacional é urbano, ou seja, pensado para atender aos estudantes urbanos e o sistema educacional rural é uma adaptação às comunidades rurais. Nesta perspectiva, as políticas de educação oferecidas aos povos camponeses ignoram ou negam seus modos de vida, cultura, saberes e valores tornando-os povos excluídos e diferentes do modelo urbano-industrial tido como “correto” (Lima e Melo, 2016).

Ao pensar em formação de professores, não podemos deixar de considerar as dificuldades presentes no Brasil, a extensão territorial e as diferenças sociais que trazem consigo o grande desafio de dar oportunidade de acesso à educação e conhecimento a todos. Os diferentes acontecimentos ocorridos nos últimos anos, como por exemplo, a pandemia, ressaltaram ainda mais essas diferenças em várias esferas – desigualdade econômica, social, gênero e de acesso ao conhecimento. O Ministério da Educação juntamente com os sistemas públicos de ensino e os movimentos sociais e sindicais do campo têm se empenhado para construir uma política de educação do campo referenciada na grande diversidade das populações rurais brasileiras.

O decreto N° 7.352/10 em seu artigo 1º, § 1º e II descreve sobre as escolas do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. Neste cenário surge a necessidade de professores formados para o campo uma vez que, segundo Arroyo (2007), a adaptação de um professor urbano para o campo gera um déficit na prática educativa e consequentemente no processo ensino/aprendizagem.

Desde a II Conferência de Educação Nacional do Campo realizada em 2004 na qual os grupo e movimentos sociais, sindicais e organizações sociais de trabalhadores do campo, denunciavam a grave situação vivida pelo povo brasileiro que vive no e do campo, e as consequências sociais e humanas de um modelo de desenvolvimento baseado na exclusão e na miséria da maioria, o curso superior foi resultado de uma intensa reivindicação dos trabalhadores rurais, que já discutia a necessidade de

um sistema específico de formação de educadores (Molina, 2017). A autora afirma ainda que como política pública do MEC (Ministério da Educação e Cultura), essa proposta de formação docente teve início em 2007 com quatro experiências-piloto desenvolvidas pelas Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Federal da Bahia (UFBA), mediante a criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO).

O curso de Licenciatura em Educação do Campo está ligado ao contexto das lutas sociais envolvendo questões que se destacam desde as condições básicas de vida da população camponesa, que historicamente foi excluída, perpassa pela luta de uma escola e de uma educação, que seja de fato do e para o campo com currículo próprio e professores que entendem e vivenciam a realidade campesina.

Caldart (2012), reafirma a necessidade e a importância política e teórica de compreender este fenômeno chamado de Educação do Campo, levando em consideração seu contexto histórico e legal, o que implica buscar apreender as contradições e tensões que estão intrínsecas na realidade do curso e de todos os envolvidos, discente, docentes e demais profissionais da educação. Para a autora, a Educação do Campo surge como crítica à realidade da educação brasileira e considerando as práticas de lutas sociais pelo direito à educação, luta pela terra, pelo trabalho, igualdade social, por uma vida digna de seres humanos no lugar em que ela acontece.

Importante destacar que segundo (Molina, 2017) com o surgimento da LEDOC (Licenciatura em Educação do Campo), esta assume um posicionamento de classe e assim rompe tradicionais paradigmas que afirma a possibilidade da neutralidade da produção do conhecimento científico e das políticas públicas educacionais, ou seja, o curso é planejado considerando as lutas de classe dos povos campesinos e colocando-se como parte e ao lado do campo do trabalho, assim assume a educação como um direito e um bem público e social.

Assegurada pela legislação, a Educação do Campo tem suas especificidades que precisam ser atendidas como descrita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB N° 9394/96, em seu artigo 28 diz o seguinte:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos das escolas do campo, com possibilidade de uso, dentre outras, da pedagogia da alternância;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

O *caput* do artigo é nítido quando se refere a oferta da educação básica para a população campestre afirmando que os sistemas de ensino deverão adaptar-se às condições da vida rural levando em consideração as especificidades de cada região. Os incisos que seguem enfatizam a importância de utilizar metodologias próprias como a pedagogia da alternância. O modelo de pedagogia da alternância, adotado em alguns cursos de Licenciatura em Educação do Campo, surge como uma proposta em que os alunos alternem entre períodos na escola e períodos em suas comunidades, possibilitando a construção de um conhecimento que integra a teoria escolar à prática cotidiana no campo.

Como explica Teixeira (2008), a pedagogia da alternância consiste em uma metodologia de organização do ensino escolar que dialoga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, tendo como finalidade uma formação profissional, ela articula atividades do meio social (comunidade de vivência dos estudantes) com atividades acadêmicas (universidade).

Sendo assim entendemos que a pedagogia da alternância propõe um modelo educativo que articula tempo-escola e tempo-comunidade. O objetivo é promover a integração entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes locais, respeitando o ciclo de vida e de trabalho dos povos do campo. Esse modelo permite a construção de currículos flexíveis, democráticos e participativos, que valorizam a experiência dos educandos e fomentando o protagonismo destes além de proporcionar maior possibilidade de aprendizagem, visto que une teoria com a prática.

Para fortalecer a formação de professores voltada à educação do campo, é essencial ampliar as políticas públicas que garantam condições dignas de ensino e aprendizagem nas escolas rurais, também é

necessário consolidar parcerias entre universidades, movimentos sociais e comunidades, garantindo que a formação docente esteja alinhada com as demandas dos sujeitos do campo.

A valorização dos saberes locais e das práticas educativas inovadoras deve ser uma prioridade na construção curricular dos cursos de formação docente. Além disso, é fundamental investir na capacitação continuada dos professores já atuantes nas escolas do campo, proporcionando formação permanente e apoio pedagógico adequado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação do Campo não é apenas uma modalidade de ensino, mas uma proposta política e pedagógica que busca garantir o direito à educação para povos historicamente excluídos. A participação dos movimentos sociais tem sido essencial nesse processo, ao colocar em pauta a necessidade de uma educação emancipadora, contextualizada e transformadora.

Fortalecer essa luta exige o reconhecimento da diversidade do campo, o investimento em formação docente, a manutenção das políticas públicas e o compromisso com a justiça social e cognitiva.

A formação de professores para a educação do campo é uma temática que apresenta grande relevância no contexto brasileiro, especialmente quando se refere às desigualdades sociais e marginalização das populações rurais. A estudo apresentado neste trabalho enfatiza a importância do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) na luta pela garantia do direito à educação, destacando a necessidade de uma educação que valorize as especificidades culturais e sociais dos trabalhadores do campo.

Na década de 90, com a crescente mobilização dos movimentos sociais, a educação do campo passou a ser reconhecida como uma pauta estratégica para a transformação social. O MST, em particular, tem desempenhado um papel fundamental na formulação de políticas públicas que buscam garantir o acesso à educação de qualidade nas áreas rurais. Essa luta culminou na criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo/LEDOC, que visam formar professores capacitados a atuar em contextos rurais, respeitando e valorizando os saberes locais.

Entretanto, ainda existem desafios significativos a serem enfrentados. A educação do campo muitas vezes é tratada como uma extensão da educação urbana, desconsiderando as particularidades do meio rural e as necessidades dos estudantes. É fundamental que as políticas educacionais se adaptem às realidades locais, promovendo metodologias que integrem teoria e prática, como a pedagogia da alternância.

Além disso, a valorização da cultura campestre e a formação contínua dos professores que atuam nas escolas do campo são essenciais para garantir uma educação emancipadora. A construção de parcerias entre universidades, movimentos sociais e comunidades é uma estratégia necessária para fortalecer essa formação, assegurando que os educadores estejam alinhados com as demandas e realidades dos sujeitos do campo.

Por fim, a educação do campo deve ser entendida como um direito social, assegurado por lei, e que deve ser constantemente defendido e ampliado. A luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos os povos do campo é um passo crucial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A formação de professores, portanto, não é apenas uma questão pedagógica, mas uma questão de justiça social e reconhecimento dos direitos dos trabalhadores rurais.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. **Educ. Rev.**, n.55, p.47- 68, 2015.

ARROYO, Miguel G. Política de formação de educadores(as) do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília: SECADI, 2012.

II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo. Luziânia, GO, 2 a 6 de agosto de 2004 DECLARAÇÃO FINAL (VERSÃO PLENÁRIA) Por Uma Política Pública de Educação do Campo. Acesso em 03/2025. <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/conferencia.pdf>.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Decreto N° 7.352, de 4 de novembro de 2010.

LIMA, Elmo de Souza; MELO, Keylla Rejane Almeida (org.). **Educação do campo: reflexões políticas e teórico metodológicas**. Teresina: EDUFPI, 2016. 260 p. ISBN: 978-85-7463-977-2.

LIMA, Elmo de Souza. A educação do campo como espaço de resistência política e epistemológica: as lutas por outras pedagogias. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 68, p. 89–103, 2022. DOI: 10.12957/teias.2022.60893. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/60893>. Acesso em: 21 mar. 2025.

MOLINA, Mônica C; Rocha, Maria Isabel Antunes. Educação do Campo, história, práticas e desafios no âmbito das políticas formação de educadores- reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez.2014. <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>.

MOLINA, Mônica Castagna. Contribuições das licenciaturas em educação do campo para as políticas de formação de educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n°. 140, p.587-609, jul.-set., 2017.

SANTOS, Ramofly Bicalho. História da Educação do Campo no Brasil: O protagonismo dos movimentos sociais. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 51, p. 210–224, 2017. DOI: 10.12957/teias.2017.24758. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24758>. Acesso em: 16 mar. 2025.

A IMPORTÂNCIA DO I ENCONTRO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA DO CARIRI CEARENSE PARA FORMAÇÃO DE UM PROFESSOR DE GEOGRAFIA

Jonas Gonçalves Almeida

Ellery Henrique Barros da Silva

INTRODUÇÃO

Trabalhar com educação torna-se uma tarefa desafiadora, já que vivemos em um sistema educacional que está em constante processo de modernização. As novas práticas e ferramentas metodológicas requerem cada vez mais uma formação que atenda às necessidades dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

O presente artigo surge a partir da experiência do I Encontro de Educação Escolar Quilombola do Cariri Cearense, objetivando analisar principalmente a importância de um evento com tal temática para a formação de um professor de geografia. O trabalho toma ainda como base de análise o curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Regional do Cariri- URCA, onde se procurou analisar e compreender a ausência de disciplinas que abordem questões tocantes a africanidade e ancestralidade em sua grade curricular. Essa em suma vez diz- se ser formativas, mas que na verdade trazem uma série de ocultações quando se trata das temáticas citadas, reproduzindo aquele velho modelo educacional colonizador que trazem visões descontextualizadas da realidade dos sujeitos.

Para realização da pesquisa foi de fundamental importância os levantamentos e seleções bibliográficas de autores que trabalhem com questões como quilombo, educação escolar quilombola, ensino de geografia e formação de professores. Além disso, os conhecimentos sobre o recorte espacial em estudo desempenharam um papel de suma importância, bem

como a participação do I Encontro de Educação Escolar Quilombola do Cariri Cearense, evento que foi realizado na própria comunidade quilombola de Carcará, em Potengi-CE, com o objetivo de discutir uma educação afrodiferenciada e contextualizada que mantenha-se pautada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, contemplando as principais reivindicações no campo educacional das comunidades tradicionais/quilombolas do Cariri.

Partindo da perspectiva que é necessário o ensino de uma geografia escolar contextualizada e que busque cada vez mais uma aproximação entre as comunidades tradicionais e a academia, enfatizo esse estudo como relevante sobre a formação de professores de geografia, especificamente para aqueles que participam de evento com tal temática em seu processo de formação.

DESENVOLVIMENTO

O estudo da história da África é indispensável em um currículo escolar, pois essa está ligada diretamente com a formação do povo brasileiro, esses estudos muitas vezes são dificultados para o trabalho em sala de aula, já que os professores das rede básica de ensino em sua vez não tem acesso a um material didático contextualizado, que auxiliem e teorizem uma discussão acerca de nossos antepassados, a daqueles que muito contribuíram para a formação do nosso território.

É grande a abordagem do conceito de território nos cursos de nível superior em diversas instituições. No curso de geografia da Universidade Regional do Cariri-URCA, esse debate é cada vez maior, já que remete a uma das categorias de estudo da ciência geográfica. Conforme disse Souza (1996, p. 78), sobre o que seria território inspirado em ideias de Raffestin (1993), “território é um espaço definido e delimitado por, e a partir das relações de poder”.

Outro nome que trabalha do essa temática é o professor Rogerio Haesbaert, ele faz as umas considerações sobre esse conceito que auxilia no entendimento do espaço e na formação de professores de geografia. Haesbaert (2006) traz um conceito interessante sobre essa categoria geográfica, na qual ele faz uma assimilação entre esse conceito geográfico e o acesso à terra, fazendo ligação com o seu uso e controle.

O que reivindica uma sociedade ao se apropriar de um território é o acesso, o controle e o uso, tanto das realidades visíveis quanto dos poderes invisíveis que as compõem, e que parecem partilhar o domínio das condições de reprodução da vida dos homens, tanto a deles própria quanto a dos recursos dos quais eles dependem. (Haesbaert, 2007).

Essa discursão se propaga continuamente nas salas de aula da universidade, porém na sociedade ela aparece muito distante pois pouco é posta em discursão, os alunos em salas de aula dificilmente sabem que o objeto de estudo da geografia por excelência é o espaço. Se voltamos o olhar para as comunidades quilombolas que sempre foram limitadas de acesso aos direitos básicos, perceberemos de forma clara a ausência dessas discursões, principalmente daquelas que ainda enxergam a África como um continente pobre e limitado das diversas formas de desenvolvimento.

Quando falamos da formação de professores para lidar com essa temática podemos citar Munanga (2005), trazendo reflexões que a formação docente que não teve em sua base, estudos, pesquisas e reflexões que contemple e englobe a História da África, Cultura negra no Brasil e a própria historicidade do povo negro no território brasileiro. De modo geral, formula um problema evidentemente claro das novas leis que amparam a prática destes temas dentro do próprio ambiente escolar.

Reforçando a ideia que se tem do pouco contato com disciplinas eu abordei questões tocantes na geografia africana ou história da África em sala de aula, de acordo com as ideias de Oliva (2003),

Muitos professores formados ou em formação, com algumas exceções, nunca tiveram, em suas graduações, contato com disciplinas específicas sobre a História da África. Soma-se a esse relevante fator a constatação de que a grande maioria dos livros didáticos de História utilizada nesses níveis de ensino não reserva para a África espaço adequado, pouco atentando para a produção historiográfica sobre o Continente. (Oliva, 2003. p. 421)

Essa carência é refletida no curso de geografia URCA, sendo uma das graduações mais antigas da região, advinda da antiga Faculdade de Filosofia do Crato. Essa em seu histórico e grade curricular nunca existiu uma disciplina que aborde as questões africanas, sendo que apenas no segundo período de 2017, mais de 50 anos de funcionamento no referido

curso foi introduzida uma disciplina que aborde o referido tema, uma disciplina denominada “TÓPICOS ESPECIAIS EM GEOGRAFIA AFRICANA E AFROBRASILEIRA”, tendo como objetivo principal compreender os aspectos relevantes do povo negro na produção desigual e combinada do espaço geográfico ao longo do tempo, notando como esse processo foi marcado pela dominação, violência, epistemicídio, exclusão e injustiça.

A disciplina procura abordar alguns temas como História geográfica do continente africano, África e exploração europeia, Geopolítica do imperialismo e diásporas africanas, Racismo, Injustiça, desigualdade, exclusão, violência e epistemicídio contra o povo negro, os aspectos da cultura étnico-racial, Ceará e Brasil da diversidade étnico-racial, territórios remanescentes e tradicionais de quilombolas no Ceará e Brasil, Invisibilidade e segregação territorial do(a) negro(a) no Ceará e Brasil, Educação geográfica africana e afrobrasileira. O(A) negro(a) simbolizado(a) em diferentes linguagens e sua abordagem na sala de aula.

A geografia sempre encontrou dificuldades para ser ativa de forma efetiva na escola, mostrando-se características de passividade, essas são expostas nas considerações de Brabant (2001) quando ele diz que “a geografia faz parte do passivo da velha escola, passivo que é o resultado da transformação das necessidades e referências culturais ideologicamente úteis para a sociedade e da esclerose interna da própria disciplina”.

Com essas ideias é possível fazer uma crítica ao atual modelo que a ciência geográfica é posta nos cursos de ensino superior e a rede básica de ensino. Esse modelo de ciência que deixa muitas vezes o ensino em segundo plano, cria uma ideia confusa e ambígua. Essa formação é criticada por alguns autores como Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007, p. 65-66), onde se afirma que “[...] a política educacional estabelecida subordinou a estrutura do ensino universitário a uma tendência perigosamente ambígua, segundo a qual a formação do professor deve ser reduzida em comparação à do pesquisador”. Ainda levando em consideração o âmbito da geografia escolar Vesentini (2006), diz que são inúmeros estereótipos relacionados à imagem da geografia na escola.

São inúmeras pesquisas relacionada a formação de professores e da geografia escolar, uma dessas pesquisas foi realizada na década de 1990,

onde Kaercher (2003, 175) com esse estudo o autor chegou à conclusão que “[...] o ensino de Geografia ainda é muito tradicional e fragmentador da realidade, parecendo pouco interessante e pouco útil para seus alunos [...]”.

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Na comunidade em que sediou o evento é possível destacar o papel da Escola Maria Virgem da Silva que foi implantada em 2012 e recebeu esse nome para homenagear uma antiga moradora da comunidade quilombola. O bom rendimento da escola e o seu alto índice de aprovação garantiu o título em 2014 de escola nota 10, sendo assim um destaque na educação potengiense em relação as demais escolas do município.

Essa instituição que tem como papel principal atender a necessidade da população rural que precisava se deslocar para a sede do município em busca do acesso à educação e ao ensino, principalmente os alunos do sexto ano ao ensino médio, já que até então não existia uma escola na comunidade de um porte suficiente para atender a demanda de alunos daquela região. Esse processo de deslocamento colocava em risco a vida dos estudantes que durante décadas foram transportados de maneira indevida e perigosa, com o uso dos caminhões Pau-de-Arara ou carros abertos para a sede do município, fazendo um trajeto que totaliza pouco mais de 18 quilômetros.

A partir das práticas e vivências no encontro, foi possível observar que a educação escolar quilombola na comunidade de Carcará passa por um processo de inovação, já que as políticas que visam a valorização da ancestralidade estão chegando de forma tardia na comunidade. É dessa forma que Martins e Lima (2001) sugere que possa ser realizado um trabalho que vise a descolonização da educação por meio da construção de uma educação contextualizada que favoreça um diálogo permanente entre o conhecimento científico e o saber popular, entre o que se aprende na escola e a possibilidade para um desenvolvimento humano sustentável.

É notório uma aproximação maior das instituições de ensino superior com a comunidade sede do evento, cabendo destacar o papel da Universidade Regional do Cariri-URCA e Universidade Federal do Ceará-UFC e de alguns grupos de estudos e pesquisa que atuam nessas IES. Esses grupos aos poucos vão adentrando nesses espaços que são dotados de valores históricos e culturais.

Foi possível perceber que a maior dificuldade dos professores de geografia em atuação é quanto ao material didático utilizado em sala de aula. Pois esses são produzidos por renomadas editoras e ainda estão muito distante de elaborar seus conteúdos voltados para uma educação local, assim os conteúdos abordados encontram-se totalmente desconectados com a realidade daquele lugar. Ainda nesse sentido vai se perpetuando as aberrações nos livros didáticos que retratam a presença negra apenas quando o foco é a escravidão.

Martins (2006) argumenta da seguinte forma: “é importante fazer com que a educação escolar perceba a vida e faça da vida um objeto de conhecimento, rompendo com a perspectiva pretensamente neutra, racionalista e universalizante” (p. 213). Para se garantir um processo educacional que assegure os conhecimentos sobre o lugar é preciso que o professor conheça o aluno e sua realidade, só assim o professor terá mais facilidade para formar o aluno um cidadão autônomo e com bom senso:

O professor que se busca construir é aquele que consiga, de verdade, ser um educador, que conheça o universo do educando, que tenha bom senso, que permita e proporcione o desenvolvimento e autonomia de seus alunos. Que tenha entusiasmo, paixão; que vibre com as conquistas de cada um de seus alunos, que não discrimine ninguém nem se mostre mais próximo de alguns. (Chalita 2001, p. 174)

Abordar uma educação de valorização local, principalmente nas comunidades remanescentes de quilombo pode ser considerada como uma das melhores formas de aproximação da comunidade, que muitas vezes é excluída socialmente, com a escola que tem papel de mediar essa aproximação que a cada dia torna-se mais desafiadora nesses espaços.

Durante a realização do Encontro de Educação Escolar Quilombola da região do Cariri foi possível compreender o real papel da Escola Maria Virgem quando se pretende objetivar uma educação de valorização dos sujeitos, que se mostra difícil no cenário de crise que o País se encontra. Mesmo com os diversos problemas existente no ambiente escolar, é notório que os profissionais atuantes na educação de Potengi estão empenhados nessa causa. Os gestores municipais mostram-se acessíveis ao diálogo quando se trata de valorização da ancestralidade da comunidade.

Desse modo, é necessário que os alunos tenham acesso a materiais didáticos que abordem conteúdos mais próximos da realidade e que

os estimulem a valorizar as riquezas existentes em Carcará, como as danças e as músicas que na maioria das vezes entram como ferramenta apaziguadora em conflitos existentes na comunidade, principalmente por constantes disputas territoriais.

CONCLUSÃO

A partir desse estudo foi possível compreender a importância do I Encontro de Educação Escolar Quilombola do Cariri Cearense, e de um evento com tal temática para a formação de um professor de geografia, principalmente quando se leva em consideração os espaços que são ausentes nessas discussões formativas.

Assim considero que apenas os diálogos acadêmicos em sala de aula são insuficientes para a formação de professores, é preciso ter a prática, não apenas atuando em sala de aula, como também em espaço comunitários, nas comunidades tradicionais onde qual enfatizo as negras e quilombolas do cariri cearense, pois é uma região onde a presença negra mostra-se forte.

Dessa forma saliento para que sigamos na construção de uma geografia combativa, que dialogue de forma horizontal, partindo desses espaços dotados de conflitos e resistências, chegando a um âmbito acadêmico, que traga em seus resultados um retorno para essas comunidades e que contribua para a formação docente. Nesse sentido que os sujeitos não sejam vistos apenas como mero objeto de estudo, e sim a essência e visão de retorno das pesquisa. Reforço assim a ideia de que o compromisso da Universidade/Academia e de um professor não é apenas a produção acadêmica e formação profissional, vai além disso, o compromisso deve ser com a sociedade.

REFERÊNCIAS

BRABANT, J-M. Crise da Geografia, crise da escola. In: OLIVEIRA, A. U. de (Org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2001, p. 15-23.

CHALITA, Gabriel. **Educação, a solução está no afeto**. São Paulo: Gente, 2001.

- HAERBAERT, Rogério. **Concepções de território para entender a desterritorialização**. In: SANTOS et al. Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. 3ª. Ed.
- KAERCHER, N. A. Desafios e utopias no ensino de geografia. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 4. ed. Porto Alegre: UFRGS/AGB-Porto Alegre, 2003, p. 173-188.
- MARTINS, Josemar da Silva e LIMA, R. A. **Educação com o pé no chão de sertão**: proposta político-pedagógica para as escolas municipais de Curaçá. Curaçá-BA: SEME/IRPAA, 2001.
- MARTINS, Josemar da Silva. **Tecendo a Rede**: Notícias críticas do trabalho de descolonização curricular no Semi-Árido Brasileiro e outras exceções. 2006. p. 344. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia.
- MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.
- OLIVA, Anderson Ribeiro. **A História da África nos bancos escolares**. Representações e imprecisões na literatura didática. Estudos Afro-Asiáticos, Ano 25, N. 3, 2003, pp. 421-461.
- PONTUSCHKA, N. N; PAGANELLI, T. I; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.
- RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Ática, 1993.
- SOUZA, M. J. L. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. C. e CORRÊA, R. L. (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- VESENTINI, J. W. **Educação e ensino da geografia**: instrumentos de dominação e/ou de libertação. In: CARLOS, A. F. A. A Geografia na sala de aula. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006a, p. 14-33.

AValiação DA APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO: UM OLHAR PARA A ESCOLA C.E. PROFESSORA MARIÊTA SÁ - SUCUPIRA DO RIACHÃO - MA

Mileide Ribeiro da Silva

Fábio dos Santos Vieira

Raimunda Francisca Carvalho Melo de Paula

1. INTRODUÇÃO

A temática apresentada neste ensaio aborda o desenvolvimento da prática da avaliação da aprendizagem, considerando seus limites e desafios para uma prática eficaz. Cabe salientar que, embora já se tenha discutido amplamente essa linha, algumas lacunas ainda permanecem ao longo do tempo.

A avaliação da aprendizagem tem sido um ponto de destaque cada vez maior nos últimos tempos, devido a alguns avanços e retrocessos no processo de ensino- aprendizagem, à fragilização das relações interpessoais e às necessidades específicas dos alunos. Assim, a investigação sobre o desenvolvimento da prática da avaliação torna-se cada vez mais um imperativo. Com base nesse pressuposto, delimita-se como questão norteadora: Como é desenvolvida a prática da avaliação da aprendizagem no C.E. Professora Mariêta Sá, localizado na cidade de Sucupira do Riachão – MA?

Nessa linha, delineou-se como objetivo geral investigar como ocorre a prática da avaliação da aprendizagem no C.E. Professora Mariêta Sá, na cidade de Sucupira do Riachão – MA, e quais contribuições ela pode oferecer ao processo de ensino- aprendizagem. Por conseguinte, foram definidos os seguintes objetivos específicos: a) Descrever o perfil

profissional dos colaboradores da pesquisa; b) Analisar a relação entre teoria e prática no processo de avaliação; c) Identificar os desafios na prática da avaliação da aprendizagem no C.E. Professora Mariêta Sá.

O trabalho apresentado justifica-se pela necessidade de questionar a prática da avaliação da aprendizagem e o seu desenvolvimento na cidade de Sucupira do Riachão – MA, na escola C.E. Professora Mariêta Sá. Busca-se, assim, alcançar uma melhor compreensão sobre a abordagem utilizada em sala de aula para a realização dessa prática, considerando que a avaliação da aprendizagem constitui um processo contínuo e indispensável, devendo ocorrer de forma a estimular e aprimorar a construção do conhecimento do educando.

Diante das complicações presentes no processo de avaliação, especialmente devido à discrepância entre teoria e prática e à heterogeneidade do público avaliado, esta pesquisa buscou analisar como os professores do C.E. Professora Mariêta Sá, em Sucupira do Riachão – MA, desenvolvem na prática a avaliação da aprendizagem.

Os dados revelaram que, embora a avaliação da aprendizagem tenha apresentado avanços significativos nos últimos anos, algumas instituições de ensino ainda permanecem presas a exames classificatórios, onde o conhecimento do aluno é avaliado predominantemente por meio de notas.

2. CONTRIBUIÇÕES DA AVALIAÇÃO

Esta seção teórica aborda as contribuições relacionadas à avaliação da aprendizagem, sendo subdividida em duas subseções. A primeira, intitulada “*Teoria e prática da avaliação da aprendizagem*”, explora a relação entre os aspectos conceituais e aplicados da avaliação. A segunda, sob o título “*Limites e desafios da prática avaliativa*”, discute as dificuldades e barreiras enfrentadas nesse processo. A seguir, inicia-se a análise da primeira subseção.

2.1 TEORIA E PRÁTICA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Quando se trata de avaliação, surgem muitos questionamentos sobre a melhor forma de realizá-la. A avaliação da aprendizagem, por sua natureza, representa um meio de acompanhamento e a aplicação de

estratégias voltadas para o desenvolvimento do educando, devendo ser realizada de forma contínua e sistemática.

Entretanto, esse tipo de avaliação ainda é pouco explorado em muitas instituições de ensino. Conforme apontado por Moretto (2010, p. 13), essas instituições frequentemente utilizam “[...] perguntas que apelam apenas para a memorização mecânica, sem contextualização ou significado, [as quais] são aprendidas por força da repetição”. Esse cenário evidencia que ainda há um caminho significativo a ser percorrido para que se alcance uma prática avaliativa mais ampla, centrada no aprendizado e no desenvolvimento integral do aluno.

De acordo com Ralph Tyler (1974, p. 98), a avaliação tem como “finalidade verificar até que ponto as experiências de aprendizagem, tais como foram desenvolvidas e organizadas, estão realmente produzindo os resultados desejados”. Ao refletir sobre essa perspectiva, observa-se que, em muitas instituições de ensino, a avaliação ainda ocorre dessa forma. Geralmente, durante um bimestre, é explicado um determinado conteúdo, e ao final do período, aplica-se uma prova para mensurar o quanto o aluno assimilou desse conteúdo.

Luckesi afirma que

A avaliação da aprendizagem deveria servir de suporte para a qualificação daquilo que acontece com o educando, diante dos objetivos que se têm, de tal modo que se pudesse verificar como agir para ajudá-lo a alcançar o que procura. A avaliação não deveria ser fonte de decisão sobre o castigo, mas de decisão sobre os caminhos do crescimento sadio e feliz (LUCKESI, 1995, p. 58.).

Nessa afirmação, Luckesi defende que não se deve usar a avaliação como um ato de punição aos alunos, como por exemplo dar nota 0, aquele que não conseguiu responder toda a prova ou exame, mas sim observar onde o mesmo teve maior dificuldade, e assim procurar uma forma de ajudá-lo a superar tal dificuldade.

De acordo com Luckesi (1995, p. 18), na avaliação classificatória,

[...] todos têm sua atenção centradas na promoção ou não, do estudante de uma série de escolaridade para outra. O sistema de ensino está interessado nos percentuais de aprovação/reprovação do total dos educandos; os pais estão desejosos de que seus filhos avancem nas séries de escolaridade; os professores se utilizam

permanentemente dos procedimentos de avaliação como elementos motivadores dos estudantes, por meio de ameaça; os estudantes estão sempre na expectativa de virem, a ser aprovados ou reprovados e, para isso, servem-se dos mais variados expedientes. O nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem.

As instituições de ensino ainda permanecem amplamente vinculadas a um modelo de avaliação baseado na classificação, em que o conhecimento dos educandos é medido por meio de exames classificatórios. Esse modelo, frequentemente, desconsidera outras qualidades dos alunos. Como observa Carmo (2003), “a questão não tem sido a de intervir para qualificar, mas a de rotular para excluir”. A avaliação classificatória enfatiza os erros e acertos dos estudantes, resultando na classificação dos mais avançados e no rebaixamento daqueles que não obtêm um bom desempenho nos exames.

Por outro lado, a avaliação escolar deveria ter como um de seus principais objetivos diagnosticar as dificuldades dos educandos e buscar maneiras de superá-las por meio de metodologias e recursos adequados. Nesse sentido, Chueiri (2008, p. 51) afirma que “[...] a avaliação escolar não acontece em momentos isolados do trabalho pedagógico; ela o inicia, permeia todo o processo e o conclui.” Ou seja, a avaliação é um processo contínuo, que exige dedicação e estudo tanto por parte dos docentes quanto dos educandos.

Sobre esse quesito Hoffmann (1993a, p. 21) afirma que,

A Avaliação deixa de ser um momento terminal do processo educativo (como hoje é concebida) para se transformar na busca incessante de compreensão das dificuldades do educando e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento.

Portanto, torna-se essencial considerar o conhecimento prévio do aluno, incorporando-o ao contexto da sala de aula como um recurso para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. Por meio dessa sondagem, é possível identificar as dificuldades de aprendizado e trabalhar para superá-las, respeitando o nível individual de cada educando.

2.2 LIMITES E DESAFIOS DA PRÁTICA AVALIATIVA

Avaliar é um processo árduo que exige muita atenção. Há todo um trajeto a ser percorrido. Primeiramente, é necessário ter em mente que cada educando aprende de uma maneira distinta, vem de contextos diferentes e é único. Por esse motivo, a avaliação diagnóstica torna-se um fator crucial no processo de ensino-aprendizagem, pois, por meio dela, é possível identificar as dificuldades e habilidades dos alunos. Assim, deve-se iniciar uma intervenção para ajudá-los a superar tais necessidades, ao invés de simplesmente atribuir uma nota alta ou baixa ao aluno como uma forma de punição por não alcançar uma nota maior.

Consoante Luckesi (2005, p. 33)

Na avaliação nós não precisamos julgar, necessitamos isto sim, de diagnosticar, tendo em vista encontrar soluções mais adequadas e mais satisfatórias para os impasses e dificuldades. Para isso, não é necessário nem ameaça, nem castigo, mas sim acolhimento e confrontação amorosa.

Através da avaliação diagnóstica, o professor consegue ter uma visão mais ampla do quadro do aluno e buscar a melhor forma de intervir para estimular e aprimorar o conhecimento do educando. Conhecer a realidade do discente também contribui significativamente para o processo de ensino-aprendizagem, pois, ao trazer essa realidade para dentro da sala de aula, estimula o desenvolvimento de um interesse genuíno do educando em aprender mais. Essa ação pode ser vista como uma intervenção, em que, às vezes, é necessário modificar todo o plano de ensino para alcançar o avanço necessário. Não se trata apenas de aprovar ou reprovar o aluno, mas, sim, de superar as dificuldades encontradas e despertar o interesse do estudante por novas descobertas.

A avaliação é um catalisador que ajusta o conhecimento e impulsiona o crescimento individual. Dessa forma, o processo avaliativo precisa respeitar a realidade de cada aluno. Como afirma a pesquisadora Jussara Hoffmann (2009), “a avaliação não é o fim em si mesma, mas um meio de compreender e promover a aprendizagem do aluno”. Sendo assim, observa-se que, entre tantas ferramentas de um professor, a avaliação é a que melhor o auxilia, pois permite medir o desenvolvimento do educando e acompanhá-lo de perto nas novas conquistas de aprendizagem.

Conforme Esteban (2003, p. 15):

A avaliação escolar numa perspectiva excludente silencia as pessoas, suas culturas e seus processos de construção de conhecimentos; desvalorizando saberes, fortalece a hierarquia que está posta contribuindo para que diversos saberes sejam apagados, percam sua existência e se confirmem com a ausência de conhecimento.

A avaliação na prática pode ser um grande desafio nas instituições de ensino, principalmente devido ao sistema educacional ainda estar muito centrado na atribuição de “notas”. No entanto, avaliar vai além disso. Observar o comportamento do estudante em sala de aula, como ele interage com o conteúdo, sua compreensão sobre o que acontece ao seu redor, por exemplo, também são formas de avaliação.

Perrenoud (1999, p. 69), diz que:

Ao estudar unicamente para a prova, há um empobrecimento dos procedimentos intelectuais, da curiosidade, da criatividade, da originalidade em detrimento “do que paga”, ou seja, do que pode ser convertido em notas honrosas. [Desse modo] favorece-se uma utilitarista, até mesmo cínica com o saber.

Quando o educando se dedica apenas a estudar para a prova, ele não evolui criticamente, pois fica preso a um modelo de estudo superficial, muitas vezes baseado apenas na memorização do conteúdo, sem uma compreensão real do que está sendo abordado. Como resultado, há alunos que, mesmo sem entender profundamente o conteúdo, conseguem obter boas notas nas provas por meio da simples decodificação das questões.

A avaliação, segundo Hoffmann (2005, p. 138), exige “acompanhamento permanente, contínuo e gradativo da aprendizagem do aluno”. Dessa forma, ao avaliar todas as qualidades do educando em sala de aula e acompanhar seu progresso de maneira próxima e detalhada, o professor consegue proporcionar oportunidades para que o aluno se supere e, conseqüentemente, aprenda mais de forma significativa. Destarte:

Em uma visão crítica, alunos e professores participam efetivamente do processo de ensino aprendizagem e da avaliação. É possível, então, trazer para a sala de aula novas formas de organização do trabalho pedagógico que possibilitem novas relações entre alunos e professores. Nesse contexto, as concepções de ensino, aprendizagem e avaliação assentam-se em outros pressupostos. (Veiga, 1996, p. 160)

Por esse prisma, deve haver uma associação entre aluno e professor onde ambos busquem o mesmo objetivo, a aprendizagem, para construir um conhecimento abrangente, através de uma troca de conhecimento entre as partes, onde o professor irá mediar o educando nesse percurso de descobrimento.

No ensino médio, o destaque é o Exame Nacional do Ensino Médio -ENEM, e as provas de vestibulares, principalmente para o aluno que, está cursando o terceiro ano, através desses exames, pode-se conseguir bolsas de estudos gratuitas, possibilitando o educando ingressar em uma universidade, desde que se tenha alcançado uma nota satisfatória na realização dessas provas.

Acerca disso Esteban alega que,

“(...) o cumprimento de metas e elevação de índices de desempenho não expressam necessariamente uma efetiva ampliação dos conhecimentos pelos estudantes ou uma ruptura com os mecanismos de produção das desigualdades escolares” (ESTEBAN, 2012, p. 571).

Em outras palavras, ainda que o estudante não tenha conseguido alcançar o objetivo de ingressar na universidade através desses exames, esse fato não significa que ele é desprovido de conhecimento, pois uma prova objetiva, gerada com conteúdos específicos, não define todas as áreas de conhecimento existentes.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa busca investigar como ocorre a prática da avaliação da aprendizagem no C.E. Professora Mariêta Sá, em Sucupira do Riachão – MA. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho descritivo, pois, de acordo com Minayo (1994, p. 21 - 22) “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado”.

A pesquisa se caracteriza como, do tipo descritiva, pois, de acordo com Triviños (1987, p. 110), o estudo descritivo pretende descrever “com exatidão” os fatos e fenômenos de determinada realidade, ou seja, procura detalhar com precisão as características, os fatos e a abordagem utilizada durante o percurso do tema a ser pesquisado.

Como instrumento de produção dos dados, utilizou-se um questionário direcionado a três professores do ensino médio que atuam no C.E. Professora Mariêta Sá, mais precisamente na área de Língua Portuguesa, com o foco em analisar através das respostas dos mesmos, o processo avaliativo considerando a cultura de cada aluno. Com relação ao instrumento de pesquisa abordado, o questionário, Gil (1999) o aponta que o mesmo atende a objetivos, e podem ter aspectos tanto positivos, quanto negativos, entretanto, ainda é um instrumento satisfatório.

Como forma de manter o sigilo e o anonimato dos sujeitos envolvidos, optou-se pelos pseudônimos, Margarida, Rosa e Violeta, em homenagem às flores que representam um bem-estar à pesquisadora, e assim como as flores, as professoras colaboradoras também são delicadas, assemelhando-se às flores mencionadas. Ambos os professores são graduados em Língua Portuguesa, atuam diretamente na sala de aula.

4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS: O QUE DIZEM AS COLABORADORAS

Com o propósito de conhecer mais sobre a avaliação da aprendizagem na prática, aplicou-se um questionário com perguntas subjetivas, para três professoras do C.E Professora Mariêta Sá, onde as mesmas discorrem sobre a prática dessa avaliação em sala de aula.

Para o melhor tratamento dos dados produzidos, optou-se por apresentá-los em forma eixo temático, para melhor descrever como a prática da avaliação acontece no campo de estudo desta pesquisa.

4.1 EIXO TEMÁTICO I: Perfil das colaboradoras da pesquisa

Em primeiro instante, buscando descrever o perfil profissional das colaboradoras, que aqui serão denominadas Margarida, Rosa e Violeta, delineou-se o quadro a seguir:

Quadro 01: Perfil profissional das colaboradoras

NOME	MARGARIDA	ROSA	VIOLETA
Idade	Entre 31 e 40 anos	Entre 20 e 30 anos	Entre 20 e 30 anos
Sexo	F	F	F
Formação	Especialista em Língua portuguesa e Literatura Brasileira	Especialista em Docência no Ensino Superior e Gestão Escolar	Especialista em Literatura e Ensino e Linguística Aplicada
Experiência na docência	Entre 11 e 15 anos	Entre 6 e 10 anos	5 anos ou menos
Experiência na docência no ensino médio em língua portuguesa	Entre 6 e 10 anos;	5 anos ou menos	5 anos ou menos

Fonte: produzido pelos pesquisadores a partir do questionário aplicado

A partir do quadro acima apresentado, pode-se inferir que as colaboradoras da pesquisa são professoras licenciadas em Língua Portuguesa, todas com especialização. Duas delas, Margarida e Violeta, possuem especialização na área de Literatura, enquanto a terceira, Rosa, tem especialização em Docência do Ensino Superior.

Em relação à experiência, observa-se que Rosa e Violeta começaram a atuar recentemente no Ensino Médio, enquanto Margarida já possui uma trajetória mais longa na docência. No entanto, de acordo com as respostas ao questionário aplicado, todas as colaboradoras demonstram estar bem preparadas para exercer seu papel de docentes, evidenciando competência e dedicação em suas práticas pedagógicas.

4.2 EIXO TEMÁTICO II: a prática da avaliação no C. E. Professora Marieta Sá

Neste eixo temático, será abordada a prática da avaliação da aprendizagem em suas diversas facetas. Para tanto, as respostas das colaboradoras serão apresentadas em forma de quadros, a fim de facilitar a análise.

Com o objetivo de entender melhor como ocorre o processo de avaliação, foi questionado às colaboradoras quais instrumentos elas utilizam com seus alunos. As respostas foram as seguintes:

Quadro 02: Instrumentos utilizados na prática avaliativa

COLABORADORAS	RESPOSTAS
Margarida	Frequência, participação, cumprimento das atividades propostas, avaliação escrita e trabalhos.
Rosa	São diferentes instrumentos, como: provas escritas, questionários, redações ou debates. O importante é que o aluno tenha a oportunidade de expressar suas ideias e nível de compreensão.
Violeta	Provas escritas, trabalhos escritos, seminários, atividades de fixação, observações em sala.

Fonte: produzido pelos pesquisadores a partir do questionário aplicado

Percebe-se, pelas respostas das colaboradoras, que há um ponto em comum entre os instrumentos utilizados por elas: a “avaliação” ou prova escrita. Embora também utilizem outras formas de avaliação, como debates, observações em sala de aula, cumprimento de atividades propostas, entre outras, nenhuma delas exclui a prova escrita, que ainda permanece como o modelo tradicional de avaliação em muitas instituições de ensino.

É importante destacar que, em muitos casos, observa-se que professores, de maneira geral, ainda confundem o ato de avaliar com a prática de aplicar uma prova. Isso reduz sobremaneira o processo avaliativo, que é mais complexo e envolve uma gama de outros instrumentos, sendo a prova escrita apenas uma das possibilidades de avaliar o aluno.

A esse respeito, Hoffmann (2007, p. 68) indica que os “[...] instrumentos de avaliação são registros de diferentes naturezas: tarefas, testes, cadernos, trabalhos e produções dos alunos analisados pelos professores [...]”. Portanto, não é errado utilizar provas ou avaliações escritas, desde que elas não sejam a única forma de avaliar a aprendizagem do aluno.

Na sequência, questionou-se às professoras sobre sua prática avaliativa em relação aos aspectos qualitativos e quantitativos. As respostas foram as seguintes:

Quadro 03: Aspectos qualitativos e quantitativos na prática avaliativa

COLABORADORAS	RESPOSTAS
Margarida	Entendo a avaliação qualitativa ser importante quanto os aspectos quantitativos. Então sempre procuro analisar cada caso (aluno) e propor diversas atividades diferentes para oportunizar que o aluno consiga se sobressair.
Rosa	Sim. A prática avaliativa com a qual trabalho, possui como objetivo fazer com que os alunos consigam formar opiniões críticas, argumentos plausíveis e uma visão de mundo ampla e a partir disso consolidar o qualitativo sobre o quantitativo.
Violeta	Não. Em minha prática considero que os dois aspectos têm a mesma importância. Não considero que um se sobressaia do outro.

Fonte: produzido pelos pesquisadores a partir do questionário aplicado

A partir das respostas obtidas, percebe-se que houve uma divisão de opiniões entre as colaboradoras. A professora Rosa demonstra uma clara preferência pelos aspectos qualitativos em relação aos quantitativos, enquanto as outras duas, Margarida e Violeta, acreditam que ambos os aspectos devem ser considerados de forma complementar, sem que um se sobressaia ao outro.

Nesse sentido, Hoffmann (2005) argumenta que avaliar qualitativamente se refere a compreender e interpretar a evolução da aprendizagem do aluno, considerando seus avanços, falhas e potenciais manifestos nas diferentes estratégias de avaliação utilizadas. Essa perspectiva qualitativa, ao ser adotada pelos docentes, pode enriquecer a prática avaliativa, proporcionando uma visão mais completa e profunda sobre o desenvolvimento do estudante.

4.3 EIXO TEMÁTICO III: desafios da prática da avaliação: o ensino médio em foco

Ao questionar às docentes sobre os desafios encontrados na prática da avaliação da aprendizagem no Ensino Médio, as mesmas responderam:

Quadro 04: Os desafios da prática da avaliação da aprendizagem no Ensino Médio

COLABORADORAS	RESPOSTAS
Margarida	Levar em conta a identificação de dificuldade e a busca de oportunidades de melhoria na condução desse processo.
Rosa	O desafio é observar um processo preparatório, que possibilite o ingresso do estudante no mundo do trabalho, já que, muitos alunos não demonstram interesse nos estudos e no mercado de trabalho.
Violeta	Manter os alunos motivados e inspirados, adaptação a mudanças curriculares, planejamento de diferentes atividades para estilos diferentes de aprendizado, etc.

Fonte: produzido pelos pesquisadores a partir do questionário aplicado

Ambas as colaboradoras concordam que é necessário encontrar estratégias para prender a atenção do aluno, pois, do contrário, ele não manterá o foco na aula. No entanto, as professoras ressaltam que não é fácil encontrar meios eficazes para motivar os estudantes e despertar sua curiosidade, dado o aparente desinteresse por parte dos discentes.

No que se refere à busca por métodos que possam despertar a atenção dos alunos, Becker (1993, p. 298) destaca que “assumir a lógica do aluno/educando constitui [...] o grande desafio do professor/educador atual e futuro”. Esse pensamento revela o quão desafiador se tornou para os educadores identificar práticas pedagógicas que consigam engajar todos os alunos, criando um ambiente de aprendizado onde todos se sintam motivados e interessados.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste estudo foi investigar a prática da avaliação da aprendizagem no ensino médio, com o intuito de aferir seu desempenho, já que exerce um papel fundamental no campo educacional, contribuindo diretamente para os resultados alcançados. No entanto, observou-se que essa prática ainda está muito ligada a procedimentos tradicionais, caracterizados pela ênfase na medição e classificação, o que limita seu potencial transformador. Embora a avaliação vá além de simplesmente medir e classificar, essa abordagem ainda predomina nas instituições de ensino.

Ao analisar as respostas das professoras que lecionam no C. E. Professora Mariêta Sá, constatou-se que a prática de avaliação da aprendizagem desenvolvida pelas docentes nas aulas de Língua Portuguesa é diversificada. As professoras demonstram preocupação com o aprendizado dos alunos e buscam formas de manter a atenção dos educandos nos conteúdos abordados. No entanto, elas ainda recorrem às avaliações/provas escritas como uma forma de medir o conhecimento dos alunos, devido à presença dessas práticas no sistema educacional brasileiro, que ainda são profundamente enraizadas nas instituições de ensino.

Os dados coletados revelaram que, na prática, a avaliação ainda apresenta muitos desafios a serem superados, como apontado pelas professoras, que enfrentam grandes dificuldades para despertar nos alunos o interesse por ampliar seus conhecimentos. Além disso, ficou evidente que o processo de avaliação precisa ser mais abrangente, considerando aspectos culturais, críticos e democráticos, em que o foco no processo classificatório deve ser repensado.

Contudo, a pesquisa trouxe uma visão mais ampla sobre a prática da avaliação da aprendizagem nas instituições de ensino brasileiras e evidenciou a necessidade de uma abordagem mais holística e inclusiva. Embora o sistema educacional brasileiro tenha avançado ao longo dos anos, ainda persiste a avaliação classificatória como um método predominante, com as provas escritas sendo a principal ferramenta para quantificar o conhecimento dos alunos. Dessa forma, é imperativo repensar a avaliação, buscando formas mais integradas e dinâmicas de promover o desenvolvimento e o aprendizado no contexto educacional.

REFERÊNCIAS

- BECKER, F. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola.** Petrópolis,: Vozes, 1993. 344p.
- CARMO, J. G. B. **Avaliação Classificatória X Avaliação Progressiva.** Maio/2003. Disponível em <http://www.educacaoliteratura.com/index%2098.htm>. Acesso em 19 de maio de 2014.
- CHUEIRI, M. S. F. Concepções sobre avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 39, p. 49-64, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1418/1418.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2010.

ESTEBAN, M. T. **Avaliação:** Uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ESTEBAN, M. T. Pedagogia de projetos: entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar. In: SILVA, Jansen Felipe; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas:** em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003.

ESTEBAN, M. T; SAMPAIO, C. S. Diferença, alteridade e aprendizagem: Desafios infantis ao saber docente. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** - UNICAMP - Campinas – 2012. Disponível em: <http://endipe.pro.br/ebooks-2012/2355b.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação e realidade, 1993.

HOFFMANN, J. **Avaliação Mediadora:** Uma prática da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2009.

HOFFMANN, J. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HOFFMANN, J. **Pontos e contrapontos:** do pensar ao agir em avaliação. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola:** reelaborando conceitos e criando a prática. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

MINAYO, M. C. de S. [et al.] (Org.) **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MORETTO, V. **Prova:** um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

PERRENOUD, P. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOUZA, A. de M. e. A relevância dos indicadores educacionais para a educação básica: informações e decisões. In: SOUZA, Alberto de Mello e. (Org.). **Dimensões da avaliação educacional**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino.** Tradução de Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1974.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Didática: O ensino e suas relações.** 18^a ed - Campinas, SP: Papirus, 1996.

ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM OLHAR CRÍTICO SOBRE VARIAÇÃO, GRAMÁTICA E GÊNEROS TEXTUAIS

Ana Katrine Alves de Sousa

Lailson de Assis Santos

Raimunda Francisca Carvalho Melo de Paula

Wanessa Adrielli Ferreira Pereira

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o ensino de Língua Portuguesa tem passado por importantes reformulações teóricas e metodológicas, impulsionadas pela necessidade de formar sujeitos críticos, competentes linguisticamente e conscientes da diversidade sociocultural que permeia os usos da língua. Nesse contexto, o livro didático, instrumento amplamente utilizado nas escolas brasileiras, desempenha papel central, não apenas na organização curricular, mas também na mediação entre os conteúdos linguísticos e as práticas sociais de linguagem.

Considerando sua relevância no cotidiano escolar, torna-se fundamental analisar criticamente como essas obras abordam aspectos centrais para o ensino da língua, como a variação linguística, os usos da gramática normativa e descritiva, e a diversidade de gêneros textuais. A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar criticamente um livro didático de Língua Portuguesa adotado no Ensino Fundamental II, a partir de três eixos fundamentais: a abordagem da variação linguística, a relação entre a gramática normativa e descritiva, e a presença e tratamento dos gêneros textuais.

A investigação parte do pressuposto de que esses elementos são essenciais para o desenvolvimento da competência linguística dos

alunos e devem ser apresentados de forma articulada e contextualizada, conforme preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). A ausência de uma abordagem crítica e inclusiva desses aspectos pode comprometer a formação de leitores e produtores de texto capazes de transitar por diferentes esferas sociais com domínio da linguagem.

A justificativa da pesquisa reside, portanto, na necessidade de compreender se os livros didáticos em uso cumprem seu papel pedagógico de forma coerente com as diretrizes curriculares e com os estudos contemporâneos sobre linguagem. Autores como Bortoni-Ricardo (2005), Bagno (2009), Mendonça (2012), Schneuwly e Dolz (2004), Dionísio e Bezerra (2005) e Marcuschi (2008) sustentam a importância de um ensino que valorize a pluralidade linguística, os gêneros discursivos e o uso real da língua como prática social. Partindo desse referencial teórico, esta pesquisa classifica-se como uma investigação básica, de abordagem qualitativa e caráter explicativo, com foco na análise textual e discursiva de um livro didático destinado ao 7º ano do Ensino Fundamental II, adotado em uma escola da rede pública.

Os dados foram coletados a partir da leitura criteriosa das atividades propostas no livro, especialmente aquelas que tratam de variação linguística, conteúdos gramaticais e gêneros textuais, e analisados à luz das contribuições teóricas mencionadas. Os resultados apontam lacunas significativas na forma como esses três eixos são trabalhados: a variação linguística aparece de forma pontual e, por vezes, superficial; a gramática é majoritariamente normativa, desarticulada do uso real da língua; e os gêneros textuais, embora presentes, são abordados mais como instrumentos de interpretação do que como objeto de ensino. Essa realidade reforça a urgência de uma revisão crítica na seleção e utilização de materiais didáticos no ensino da Língua Portuguesa.

Este artigo está organizado em quatro seções, além desta introdução. A primeira apresenta o referencial teórico que fundamenta a análise, com base em autores que discutem o ensino de língua, variação, gramática e gêneros textuais. A segunda descreve a metodologia adotada na pesquisa. A terceira seção traz a análise do livro didático, com base em recortes representativos das quatro unidades da obra. Por fim, a quarta

seção apresenta as considerações finais, com reflexões sobre os limites e possibilidades do livro analisado, bem como sugestões para práticas pedagógicas mais integradoras e inclusivas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os livros didáticos, enquanto ferramentas essenciais no ambiente escolar, refletem diretamente as teorias e práticas discutidas pelos estudiosos. Essa relação evidencia-se na seleção e organização dos conteúdos, nos gêneros textuais abordados e nas atividades propostas, que devem dialogar com as necessidades dos estudantes e com as diretrizes curriculares, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1996) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Conforme Bezerra e Dionísio (2020), o livro didático:

- Oferece ao aluno textos diversificados e heterogêneos, do ponto de vista do gênero e do tipo de texto, de tal forma que a coletânea seja a mais representativa possível do mundo da escrita;
- Prevê atividades de leitura capazes de desenvolver no aprendiz as competências leitoras implicadas no grau de proficiência que se pretende levá-lo a atingir;
- Ensina a produzir textos, por meio de propostas que contemplem tanto os aspectos envolvidos nas condições de produção, quanto os procedimentos e as estruturas próprios da textualização;
- Mobiliza corretamente a língua oral, quer para o desenvolvimento da capacidade de falar/ouvir, quer para a exploração das muitas interfaces entre oralidade e escrita;
- Desenvolve os conhecimentos linguísticos de forma articulada com as demais atividades (Bezerra e Dionísio, 2020, p. 23).

O excerto das autoras, explicita critérios fundamentais para a análise de livros didáticos de língua portuguesa, sublinhando a relevância de uma abordagem plural, dinâmica e contextualizada do ensino da língua. Ao enfatizarem a variedade textual, o estímulo às competências leitoras, a orientação para a produção de textos e a articulação entre oralidade, escrita e conhecimentos linguísticos, elas defendem práticas pedagógicas integradas, que ultrapassem o ensino fragmentado de conteúdos gramaticais.

Dessa forma, a proposta dialoga com concepções contemporâneas de linguagem, que reconhecem o estudante como agente ativo na construção de sentidos, aproximando a escola dos usos reais e sociais da

língua. Nesse contexto, o livro didático torna-se um recurso importante ao possibilitar o trabalho com diferentes gêneros textuais, que ampliam a competência comunicativa dos alunos; com a variação linguística, que evidencia a diversidade de usos da língua conforme fatores sociais, regionais e contextuais; e com conteúdos gramaticais apresentados de modo funcional e integrado à prática discursiva. Assim, teoria e prática se articulam para favorecer uma aprendizagem significativa e aplicada à realidade dos estudantes.

Ademais, trabalhar a variação linguística em sala de aula é fundamental para valorizar a diversidade de formas de falar, possibilitando o respeito a diferentes variantes da língua e combatendo preconceitos linguísticos. A língua não é homogênea e reflete fatores como região, classe social, idade e identidade cultural, e ao abordá-la de forma ampla, os alunos desenvolvem uma compreensão mais rica e inclusiva da linguagem.

Isso contribui para o reconhecimento e valorização de diferentes formas de expressão, e também para o desenvolvimento da competência comunicativa, permitindo que o aluno saiba adaptar seu discurso a diferentes contextos sociais. Ao aprender sobre as variações linguísticas, os estudantes se tornam mais críticos e reflexivos sobre o uso da língua, fortalecem sua identidade cultural e ampliam suas habilidades linguísticas, o que os prepara melhor para se comunicar em situações formais e informais. Segundo Bortoni-Ricardo (2005):

A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade [...] os alunos que chegam à escola falando “nós chegemu”, “abrido” e “ele drome”, por exemplo, têm que ser respeitados e ver valorizadas as suas peculiaridades linguístico- culturais, mas têm o direito inalienável de aprender as variantes do prestígio dessas expressões. Não se lhes pode negar esse conhecimento, sob pena de se fecharem para eles as portas, já estreitas, da ascensão social [...] (Bortoni-Ricardo, 2005, p.15).

Corroboramos com a autora, quando ela afirma que ao integrar a variação linguística ao processo educativo, os professores contribuem para a construção de um ambiente mais inclusivo, respeitoso e consciente das

desigualdades e diversidades presentes na sociedade. Sobre a gramática normativa e a gramática descritiva são duas abordagens distintas, mas complementares, no estudo da língua. Cada uma delas oferece uma perspectiva diferente sobre como entendemos e utilizamos a linguagem, e ambas são essenciais para uma compreensão mais completa de como a língua funciona.

A gramática normativa trata das regras que determinam o uso considerado “correto” da língua, principalmente em contextos formais. Essas regras são estabelecidas por uma convenção social. No Brasil, a gramática normativa segue as normas estabelecidas pela língua portuguesa culta, como as que regem a concordância verbal, nominal, o uso de pronomes, a pontuação, a ortografia, entre outros aspectos. Segundo Mendonça (2012): “[...] Ensinar gramática, nessa concepção, é ensinar língua, que por sinal, é ensinar norma culta, o que significa ensinar a desprezar outras variedades — não só por ignorá-las, mas por considerá-las inferiores” (Mendonça, 2012, p. 275).

O trecho critica a concepção de ensino de gramática que se limita a ensinar apenas a norma culta da língua, reforçando a ideia de que outras variedades linguísticas são inferiores ou desprezíveis. Nessa visão, a gramática é ensinada de forma prescritiva, como se existisse uma única forma “correta” de usar a língua, desconsiderando as diversas variações regionais e sociais que coexistem.

Em contraste, a gramática descritiva caracteriza-se por uma abordagem mais flexível e empírica. Em vez de prescrever normas sobre o uso linguístico, procura analisar e sistematizar os modos como a língua é efetivamente utilizada por diferentes comunidades de falantes. Esta análise contempla as variações linguísticas motivadas por fatores como a região geográfica, o estrato social, a faixa etária, o contexto e a situação comunicativa.

Segundo Possenti (1996), a gramática de orientação descritiva considera os usos efetivos que os falantes fazem da língua, abrangendo todas as suas variantes de forma equitativa. Essa perspectiva não estabelece hierarquias entre formas linguísticas associadas ao prestígio ou ao estigma, mas reconhece a pluralidade de manifestações linguísticas tal como ocorrem no uso cotidiano.

Destarte, reconhece que a língua é dinâmica e está em constante mudança, adaptando-se às necessidades e às particularidades de quem a utiliza. Ao estudar essas variações, a gramática descritiva não faz julgamentos sobre o que é “certo” ou “errado”, mas sim sobre as formas naturais de expressão que surgem no uso real da língua. Por isso, concordamos com Bagno (2009):

[...] toda manifestação linguística é um fenômeno que merece ser estudado, é um objeto digno de pesquisa e teorização, e se uma forma nova aparece na língua é preciso buscar as razões dessa inovação, compreendê-la e explicá-la cientificamente, em vez de deplorá-la e condenar seu emprego (Bagno, 2009, p. 34).

O autor defende que todas as manifestações linguísticas merecem ser estudadas, sem preconceito. Em vez de condenar novas formas de linguagem, é importante investigar as razões por trás dessas inovações e compreendê-las dentro do contexto social e cultural. Isso reflete a visão de que a língua está em constante evolução e que as variações são parte natural desse processo, desafiando a ideia de que apenas a norma culta é correta e estimulando uma compreensão mais inclusiva da língua.

Verifica-se que o trabalho com gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa oferece ao professor uma abordagem pedagógica que pode simplificar o processo de aprendizagem dos estudantes. Isso porque os gêneros textuais refletem as práticas de linguagem presentes no cotidiano, permitindo que os alunos compreendam e utilizem a língua de maneira funcional e contextualizada. Cumpre destacar ainda que manifestam-se tanto na oralidade quanto na escrita, sendo materializados em situações comunicativas recorrentes (Marcuschi, 2008). Essa perspectiva reforça a importância de uma abordagem pedagógica que vá além da leitura superficial, reconhecendo os gêneros como instrumentos de interação social e construção de sentidos.

Ao incorporar os gêneros textuais em suas práticas, o professor tem a oportunidade de aproximar os conteúdos escolares das realidades vivenciadas pelos estudantes, tornando o aprendizado mais significativo e alinhado às demandas sociais e comunicativas. Eggins afirma que “como falantes nativos, nós apenas precisamos escutar uma passagem do gênero para reconhecê-lo” (Eggins, 2004, p. 59).

Essa afirmação evidencia que os gêneros textuais fazem parte do repertório linguístico que os indivíduos adquirem ao longo de sua vivência social. Ou seja, o conhecimento linguístico internalizado pelos usuários também compreende tais formas semióticas de ação social, os denominados gêneros textuais. Schneuwly e Dolz (2004), assim como outros teóricos que tratam de texto/discurso, também acreditam que é por meio dos textos que o ensino da Língua Portuguesa deve ser realizado.

Por isso, sugerem o trabalho da língua pautado nos diferentes gêneros textuais, sejam eles orais ou escritos. Segundo os autores, os gêneros são formas de funcionamento da língua e da linguagem, sendo criados conforme as diferentes esferas da sociedade em que o indivíduo circula. Eles são produtos sociais bastante heterogêneos, o que possibilita inúmeras construções durante a comunicação.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa é de natureza básica, com enfoque qualitativo e caráter explicativo. O estudo busca compreender de que modo um livro didático de Língua Portuguesa, adotado no Ensino Fundamental II, aborda aspectos como a variação linguística, a gramática (em suas perspectivas normativa e descritiva) e a diversidade de gêneros textuais. A investigação parte da análise crítica das atividades e propostas pedagógicas contidas no material, visando identificar se estas favorecem práticas inclusivas e reflexivas que contribuam para a formação de leitores críticos e conscientes da diversidade linguística.

A escolha pelo enfoque qualitativo justifica-se pela necessidade de compreender o conteúdo de maneira interpretativa, considerando o contexto e a intencionalidade das propostas didáticas. O estudo é explicativo na medida em que pretende não apenas descrever, mas também interpretar os dados à luz de fundamentos teóricos da linguística aplicada e dos estudos sobre linguagem e ensino.

O corpus da pesquisa é composto por um livro didático destinado ao 7º ano do Ensino Fundamental II, selecionado por estar em uso em uma escola da rede pública e por fazer parte do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). A análise concentra-se em unidades e

atividades que abordem variação linguística, usos gramaticais e gêneros textuais.

A coleta de dados envolve a leitura atenta e a categorização das atividades com base em critérios como:

- a) tratamento dado à variação linguística (se possui a valorização da diversidade ou reforça preconceitos linguísticos);
- b) abordagem da gramática (se normativa, descritiva ou ambas);
- c) diversidade e função dos gêneros textuais trabalhados (se contextualizados e com função comunicativa real).

A análise será feita à luz dos pressupostos teóricos de autores como Marcuschi (2008, 2010), Schneuwly e Dolz (2004), Bortoni-Ricardo (2005), Bagno (1999, 2006, 2009) e Bakhtin (1999), considerando também os princípios e orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1996) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

Além da fonte primária (o livro didático), serão utilizadas fontes bibliográficas para embasar a leitura crítica e a interpretação dos dados, construindo uma perspectiva dialógica e reflexiva sobre os materiais didáticos analisados.

4. O LIVRO DIDÁTICO COMO OBJETO DE ANÁLISE

Iniciamos à análise do livro didático de Língua Portuguesa, com base nos princípios que norteiam esta pesquisa. Nosso objetivo é observar de que forma são abordados os três eixos centrais do trabalho: a variação linguística, os conteúdos gramaticais e os gêneros textuais. Para isso, será examinado o material intitulado, *Manual Português: Linguagens, elaborado por William Cereja e Carolina Dias Vianna*, atendendo as possíveis demandas do ensino contemporâneo buscando compreender como esses elementos são apresentados e articulados no processo de ensino-aprendizagem da língua.

O livro apresenta uma abordagem didática voltada para o ensino da Língua Portuguesa no 7º ano do Ensino Fundamental. Integrado ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD 2024-2027), o material atende às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), proporcionando a interdisciplinaridade e incentivando a reflexão crítica.

Para tanto, serão realizados recortes de páginas específicas da obra, a fim de ilustrar de que maneira o livro didático contempla as três categorias selecionadas para esta análise: variação linguística, conteúdos gramaticais e gêneros textuais. Esses recortes servirão como amostras representativas, permitindo uma reflexão crítica sobre as estratégias didáticas adotadas e sua consonância com as concepções contemporâneas de linguagem que orientam esta pesquisa.

A análise tem início na página 158, com o tópico “A Língua em Foco, Análise Linguística: Variação Linguística”, que apresenta o conceito de variação linguística e destaca sua relação com diferentes contextos sociais e regionais. O capítulo introduz o tema retomando conteúdos anteriores e preparando o aluno para uma leitura mais crítica da diversidade linguística.

Figura 01: Pág. 158, Ilustração do Infográfico.

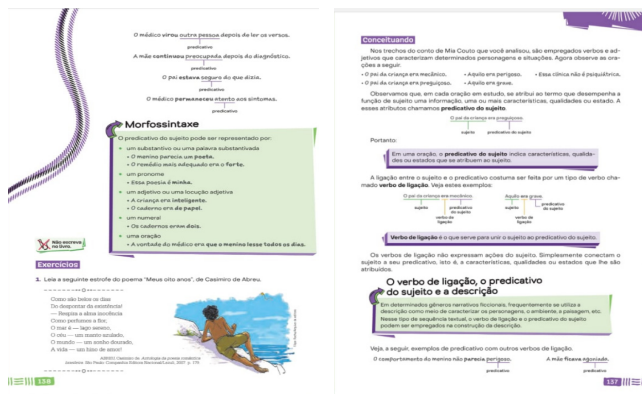


Fonte: Livro didático, Português Linguagens; (2024-2027)

Nas páginas 159 a 164, um infográfico comparativo entre o português do Brasil, Moçambique e Angola evidencia diferenças lexicais e gramaticais, além das influências culturais e históricas. Imagens inclusivas reforçam a diversidade representada. As atividades propõem a análise de uma reportagem, a reflexão sobre usos linguísticos do cotidiano, o estudo do gerúndio em diferentes países lusófonos e a releitura de uma estrofe de cordel, articulando linguagem e cultura. Em conjunto, as páginas analisadas propõem uma abordagem crítica e contextualizada da variação linguística. Afirmamos que, como destaca Dionísio (2005), mencionar a existência de variedades linguísticas não é sinônimo de respeitá-las, é necessário que estigmas sejam desfeitos, preconceitos sejam quebrados e que analisemos os enfoques dados ao tema e a concepção de ensino que cada livro traz consigo.

O material analisado apresenta, de maneira clara e bem organizada, os principais conceitos ligados à gramática normativa, destacando as regras que orientam o uso considerado padrão da língua portuguesa. A presença dessa abordagem no livro didático é evidente em atividades que valorizam a fixação de normas e a aplicação de conceitos gramaticais de forma sistemática. Essa perspectiva reflete uma visão mais tradicional do ensino da língua, focada na correção formal e na padronização, o que pode, por vezes, afastar o aluno da diversidade e da riqueza das práticas linguísticas do seu cotidiano. A seguir, será apresentado um exemplo ilustrativo para demonstrar este enfoque conceitual.

Figura 02: Pág. 137 e 138, Gramática Normativa X Descritiva.



Fonte: Livro didático, Português Linguagens; (2024-2027)

Com base na análise das imagens, o conteúdo extraído das duas páginas do livro está diretamente relacionado à gramática normativa, uma vez que trabalham com conceitos estruturais da língua portuguesa. Esses conceitos incluem o predicativo do sujeito, os verbos de ligação e as suas respectivas funções dentro das orações.

Na primeira página, há uma explicação detalhada sobre o predicativo do sujeito, que descreve características, qualidades ou estados atribuídos ao sujeito em uma oração. O texto destaca que esses atributos são conectados ao sujeito por meio dos verbos de ligação, como “ser”, “estar”, “parecer”, “continuar”, entre outros. A gramática normativa é evidente nesse ponto, pois estabelece que tais verbos têm a função de unir o sujeito ao predicativo, sem expressar uma ação, mas sim um estado ou uma condição.

Na segunda página, observa-se a aplicação prática das regras gramaticais através de exemplos que ilustram o uso dos predicativos e dos verbos de ligação em contextos descritivos. Também são mencionados diferentes tipos de predicativos, como aqueles representados por substantivos, adjetivos, locuções adjetivas ou até mesmo orações subordinadas.

Portanto, as duas páginas analisadas utilizam a gramática normativa como base para apresentar e exemplificar conceitos fundamentais da língua, propiciando o domínio da norma culta e sua aplicação no ensino e na prática escrita.

Ao observar as quatro unidades que compõem o livro, nota-se que há uma presença de textos variados ao longo das atividades propostas. No entanto, esses textos são utilizados majoritariamente como suporte para exercícios de compreensão e interpretação, sem que os gêneros a qual pertencem sejam apresentados de maneira sistematizada ou aprofundada. O foco permanece na leitura do conteúdo, muitas vezes desvinculado de uma reflexão mais ampla sobre a estrutura, a função social e o contexto de circulação desses gêneros. Isso contraria a concepção defendida por Marcuschi (2008) ao afirmar que “gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a funções, propósitos, ações e conteúdos”, evidenciando a importância de tratar os gêneros de forma contextualizada e funcional.

Essa abordagem revela uma limitação pedagógica importante, pois impede que o aluno desenvolva um conhecimento mais sólido sobre as características dos gêneros textuais e sua função nas práticas sociais de linguagem. O ensino baseado em gêneros não se restringe à leitura de diferentes tipos de textos, mas pressupõe a compreensão de suas estruturas composicionais, seus objetivos comunicativos e seus contextos. Nesse sentido, como afirmam Schneuwly e Dolz (2004, p. 74), “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes”, o que reforça a importância de abordagens que promovam uma compreensão mais aprofundada e contextualizada desses elementos.

Quando esses aspectos não são devidamente explorados, o processo de ensino-aprendizagem torna-se superficial, centrado apenas na decodificação de informações, sem alcançar uma competência comunicativa mais ampla e crítica. Iremos fixar o sumário das duas primeiras unidades que demonstra essas lacunas:

Figura 03: Pág. 6, Sumário.

Sumário	
Unidade 1	Terror, suspense e medo.....10
Capítulo 1 • Um latido no meio	18
↳ <i>Um grito no meio da noite</i> , de Edgar Allan Poe	18
Estudo do texto	19
Compreensão e interpretação	19
A linguagem do texto	21
Trocando ideias	22
A língua em foco	23
Reatando os estudos sobre verbos	23
Estrutura do verbo	24
Verbs regulares e verbos irregulares	27
Formas nominais do verbo	29
Locuções verbais	30
Semântica e discurso	31
De olho na escrita: voca do B e do J	37
Para escrever com técnica e rapidez	41
Produção de texto	42
Conto de terror	42
Construção e recursos expressivos	43
Agora é a sua vez	45
Qualidade em foco	46
Leitura oral de conto de terror	52
Capítulo 2 • Tem uma batata no	58
↳ <i>Um monstro no meio da noite</i> , de Frank Kafka	58
Estudo do texto	58
Compreensão e interpretação	58
A linguagem do texto	60
Qualidade em foco	61
Trocando ideias	62
De olho na escrita	63
A língua em foco	64
Reatando os estudos sobre verbos	64
Estrutura do verbo	65
Verbs regulares e verbos irregulares	68
Formas nominais do verbo	70
Locuções verbais	71
Semântica e discurso	72
De olho na escrita: prefijos e sufixos na formação de palavras	74
Produção de texto	75
Reatando o contexto e personagem	75
Reatando no texto	76
Agora é a sua vez	80
Capítulo 3 • O mundo de medo	82
↳ <i>Um mundo de medo</i> , de E. T. A. Hoffmann	82
Estudo do texto	82
Compreensão e interpretação	82
A linguagem do texto	83
Trocando ideias	85
A língua em foco	90
O adjetivo	90
Semântica e discurso	93
De olho na escrita: mai e min?	94
Produção de texto	97
O videocrô: construção e recursos expressivos	97
Contendo vídeos	97
Agora é a sua vez	98
Passando a Limpo Intervalo	100
Notas de terror, suspense e mistério	102

Figura 04: Pág. 7, Sumário.

Sumário	
Unidade 2	Viagem pela palavra.....104
Capítulo 1 • Tem da fome	107
↳ <i>Um grito no meio da noite</i> , de Edgar Allan Poe	107
Estudo do texto	107
Compreensão e interpretação	107
A linguagem do texto	108
Trocando ideias	110
A língua em foco	111
Maravilhosa: seleção e combinação das palavras	111
Reatando o contexto e personagem	112
Semântica e discurso	112
De olho na escrita	113
Reatando questões relacionais	113
Produção de texto	114
Reatando o contexto e personagem	114
Reatando no texto	114
Agora é a sua vez	115
Capítulo 2 • Quando a vida dá	116
↳ <i>Um mundo de medo</i> , de E. T. A. Hoffmann	116
Estudo do texto	116
Compreensão e interpretação	116
A linguagem do texto	117
Trocando ideias	118
A língua em foco	119
Reatando o contexto e personagem	119
Reatando no texto	119
Agora é a sua vez	120
Capítulo 3 • Cores e dores do sertão	121
↳ <i>Um mundo de medo</i> , de E. T. A. Hoffmann	121
Estudo do texto	121
Compreensão e interpretação	121
A linguagem do texto	122
Trocando ideias	123
A língua em foco	124
Reatando o contexto e personagem	124
Reatando no texto	124
Agora é a sua vez	125
Passando a Limpo Intervalo	126
Viva a poesia oral	126

Fonte: Livro didático, Português Linguagens; (2024-2027)

Além disso, essa ausência de tratamento explícito dos gêneros nas quatro unidades vai de encontro às diretrizes dos Parâmetros Curriculares

Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa, que propõem o uso dos gêneros textuais como eixo estruturante das práticas de leitura e produção textual. Segundo os PCNs (1996), os gêneros devem ser trabalhados como formas reais de uso da língua, permitindo que o aluno reconheça sua função social e se aproprie de diferentes formas discursivas. Ao não contemplar esses aspectos de maneira clara e recorrente, o livro compromete sua capacidade de promover o letramento dos estudantes, reduzindo o potencial de formação de leitores e produtores competentes em diversos contextos de comunicação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise crítica do livro didático Português: Linguagens, de William Cereja e Carolina Dias Vianna, evidenciou avanços e limitações em relação aos três eixos que nortearam esta pesquisa. Observou-se que o material contempla, de forma significativa, a variação linguística, propondo uma abordagem crítica e contextualizada que reconhece a diversidade do português falado em diferentes países lusófonos, como Brasil, Angola e Moçambique. Tal perspectiva está em consonância com as diretrizes da BNCC (2017), contribuindo para o reconhecimento da língua como um fenômeno social e dinâmico.

No que se refere ao ensino da gramática, o livro apresenta uma proposta clara e estruturada, com destaque para os conceitos da gramática normativa. Os conteúdos são desenvolvidos de maneira tradicional, com explicações e exemplos que reforçam as regras da norma culta, o que pode favorecer a sistematização do conhecimento linguístico. No entanto, percebe-se uma predominância da abordagem prescritiva em detrimento de uma perspectiva mais reflexiva ou descritiva da língua em uso.

Por outro lado, a análise dos gêneros textuais revela uma fragilidade no tratamento pedagógico desse eixo. Embora o livro apresente uma diversidade de textos nas atividades, a exploração dos gêneros ocorre de forma pouco apresentada e não sistematizada, desconsiderando aspectos fundamentais como estrutura composicional, função social e contexto de circulação. Essa limitação vai de encontro aos pressupostos dos PCNs (1996) e da própria BNCC (2017), que preconizam o trabalho com gêneros como eixo articulador das práticas de linguagem.

Dessa forma, conclui-se que, embora o livro apresente avanços no que diz respeito à valorização da variação linguística e à organização dos conteúdos gramaticais, ainda carece de uma abordagem mais integrada no que tange ao ensino dos gêneros textuais. Tais lacunas comprometem o desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas mais amplas, fundamentais para a formação de sujeitos críticos e aptos a atuar em diferentes contextos sociais. Assim, reforça-se a importância de uma análise criteriosa dos materiais didáticos utilizados em sala de aula, de modo a garantir práticas pedagógicas coerentes com as demandas do ensino contemporâneo da Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. **Não é errado falar assim!**. São Paulo: Parábola, 2009.
- BORTONI-RICADO, Stella Maris; FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. Sociolinguística Educacional. João pessoa: Ed. Universitária, 2009. ____.
- Nós Chegemu na escola, e agora?** Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: ensino fundamental**.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília, DF: Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 14 de fev. 2025.
- MEC/SEF, 1996.
- CEREJA, William; VIANNA, Carolina Dias. **Português: linguagens**. 11. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2022. (Português linguagens). ISBN 978-65-5766-233-5 (aluno). ISBN 978-65-5766-234-2 (professor).
- DIONÍSIO, Angela Paiva. **Variedades linguísticas: avanços e entraves**. In DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. 3ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2005.
- EGGINS, S. **Uma introdução à linguística sistêmico-funcional**. 2. ed. Londres: Continuum, 2004.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros Textuais no Ensino de Língua**. In: ____ **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 146-225.

MENDONÇA, Marina Célia. **Língua e ensino: políticas de fechamento**. MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. *Introdução a linguística: domínios e fronteiras*. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 273-306 **português: múltiplos olhares**. Campina Grande: EDUEFCG, 2020. *E-book*.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas – SP: Mercado das Letras, 1996.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SOBRE OS AUTORES

ORGANIZADORES

Ellery Henrique Barros da Silva



Doutor em Psicologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Graduado em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI/CAFS). Pós-graduado em Gestão Educacional em Rede (UFPI), Educação Infantil (UESPI), Tecnologias Educacionais para a prática docente no Ensino da Saúde na Escola pela Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ/ENSP), Gestão Educacional: Supervisão, Inspeção e Orientação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o Mundo do Trabalho (UFPI). Professor efetivo da Universidade Regional do Cariri (URCA), no campus Bárbara de Alencar no município de Campos Sales/CE. Coordenador do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/URCA). Professor do Mestrado Profissional em Ensino de Geografia – PROFGEO e do Mestrado Profissional em Educação da URCA. Foi bolsista pela Fundação Amazônica de Amparo a Estudos e Pesquisas (FAPESPA).

Atuou como Coordenador Pedagógico na Creche Crescer Baby e professor da Educação Básica. Membro do Grupo de Pesquisas em Psicologia Escolar Crítica e Políticas (PECPol) vinculado ao CNPQ e ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília/UNB e da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRapee). Pesquisador na área: Didática, Formação de professores, Psicologia da Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). E-mail: ellery.barros@urca.br

Jonas Gonçalves Almeida

Mestrando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras-PPGL pela Universidade Regional do Cariri-URCA com proposta de Dissertação voltada para a seguinte temática “O ESPAÇO URBANO NA OBRA RECORDAÇÕES DO ESCRIVÃO ISAÍAS CAMINHA: uma análise da aproximação interdisciplinar entre a Literatura e a Geografia”. Graduado em Geografia pela Universidade Regional do Cariri-URCA (2014-2019), Pós-Graduado em GEOGRAFIA REGIONAL BRASILEIRA (ESPECIALIZAÇÃO) pela Faculdade Venda Nova do Imigrante-FAVENI (2019-2020), ENSINO DE GEOGRAFIA, HISTÓRIA E SUSTENTABILIDADE (ESPECIALIZAÇÃO) pela Faculdade Faculminas (2023) e GESTÃO ESCOLAR E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA (Faculdade Iguaçu). Atuou como Bolsista de Apoio Tecnológico vinculado ao Laboratório de Pesquisa em Espaço, Memória e Criatividade Aplicada a Educação (LEMCAE) da Universidade Regional do Cariri-URCA (2015 -2016). Atualmente é integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Geografia Agrária- GEA/URCA, com pesquisas voltadas principalmente para as seguintes temáticas: Comunidades tradicionais com ênfase em comunidades quilombolas, conflitos territoriais em comunidades quilombolas do cariri cearense e Educação Escolar Quilombola.

Atua como Servidor Público Municipal, compondo o quadro de Professores Efetivos de Geografia na cidade de Campos Sales- CE e desenvolve atividades de ensino pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará- SEDUC atuando como professor na EEM FRANCISCO MIGUEL DE ANDRADE. Bolsista da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES como supervisor do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID\URCA. E-mail: jonasdageografiaurca@gmail.com

AUTORES

Amanda Pereira da Silva

Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário UniFAESF.

Ana Katrine Alves de Sousa

Graduanda em Letras- Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa- pela UEMA - São João dos Patos – MA. E-mail: anakatrinealves22@gmail.com

Danielli Ramos de Brito

Assistente de Aluno (IFPI - Campus Floriano). Graduada em Licenciatura em Letras Português (UESPI). Especialista em Metodologia no Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira (UNINTER). E-mail: danir@ifpi.edu.br

Fábio dos Santos Vieira

Possui especialização em LIBRAS pela UFPI, graduação em Pedagogia pela UESPI, atualmente é professor de AEE na APAE de Floriano, instrutor de LIBRAS SEDUC-PI e professor substituto, da área de fundamentos da educação da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. E-mail: fbovieira@hotmail.com

Francisco Delmiro de Sousa Costa

Advogado (UESPI); Especialista em Direito Previdenciário; Especialista em Direito Trabalhista e Direito Bancário (PROMINAS); Bacharel em Administração (UESPI); Especialista em MBA (UNINTER). E-mail: franciscodelmiro1990@gmail.com

Gizeuma Pimentel Alves

Pedagoga (UESPI), Especialista em Docência do Ensino Superior (FJC); Psicopedagoga Clínica e Institucional (FAEVE); Coordenadora Pedagógica do Núcleo Interdisciplinar de Intervenção Comportamental da Clínica de Pediatria Dra. Syleman Coelho; Especialista em Análise do Comportamento Aplicada – ABA (PROMINAS); Bacharel em Administração (UFPI), Especialista em Gestão Pública e de Pessoas (UCAM). E-mail: gizeuma.pimentel@gmail.com

Gizelia Pimentel Alves

Bacharel em Administração (FAESF), Pós-graduada em Metodologia do Ensino Superior (UNINTER), Técnica de Informática (IFPI), Técnica de Enfermagem (CTF), Especialista Técnica de Enfermagem do Trabalho e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Técnica de Enfermagem no Centro de Ensino Superior Morgana Potrich (FAMP). E-mail: gizelia.alves@hotmail.com

Glauce Barros Santos Sousa Araujo

Doutora em Ensino e Mestre em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari no Rio Grande do Sul. Especialista em Teoria do Texto e Literatura de Língua Portuguesa; Especialista em Gestão Escolar; Especialista em Coordenação Pedagógica; Especialista em Psicopedagogia dos processos de ensino e aprendizagem e Educação à distância. Graduada em Letras / Português e Pedagogia. Escritora do livro Olhares Vozes e Poesias (2019) e coautora de diversos livros como :Piauí em Letras III;IV e V. Coletânea Piauí Poético; Entre o vinho Byroniano e ultrarromantismo moderno;170 anos de Teresina; Novas lendas Piauienses, Antologia Cactus, dentre outros. Sócia Benemérita da Academia de Letras e Belas Artes (Albeartes). Gerente Regional da 10 Gerência Regional de Floriano-PI; Docente da Faculdade de Floriano-FAESF e Coordenadora do curso de pedagogia EAD da FAESF, Escritora. Experiência na área da Educação, atuando nas mais diversas áreas da Alfabetização Científica e Tecnológica: Formação de professores, currículo e avaliação, como também em gestão, coordenação e supervisão escolar; educação profissional; educação integral e tempo integral. Integração e flexibilização dos currículos e metodologias ativas de aprendizagens.

Gláucia Silva Ferreira

Possui especialização em Educação Especial e Inclusiva – IFPI (2023), especialista em Docência do Ensino Superior – ISEPORO (2010) e graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia – UESPI (2010). Professora substituta do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/ Ciências da Natureza da UFPI (Campus de Floriano-PI). <https://lattes.cnpq.br/6769499954836984>.

Isadora Farias dos Santos

Graduanda em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal do Piauí (IFPI - Campus Floriano), atualmente cursando o módulo VII. Técnica em Meio Ambiente pelo IFPI - Campus Floriano, graduanda em Pedagogia na modalidade EAD pela UNIFAEL (Polo Picos – PI), cursando o 8º período. E-mail: isadorafariasdossantos23@gmail.com

Jessyca Amorim da Silva

Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário UniFAESF.

Lailson de Assis Santos

É graduado em Pedagogia pela FAEX, com especializações em Docência para o Ensino Superior (FAVENI) e Docência para a Educação Profissional e Tecnológica (IFMA). Aprofundou seus estudos em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o Mundo do Trabalho pela UFPI. Atualmente, é acadêmico do curso de Letras – Língua Portuguesa e Literatura na UEMA, Campus São João dos Patos. E-mail: lailsonsantossjp1@gmail.com

Michelle de Paula Madeira

Possui Doutorado em Ciência e Engenharia de Materiais-UFPI (2023). Mestrado em Física da Matéria Condensada- UFPI (2014) e Graduação em Licenciatura Plena em Física pela Universidade Federal do Piauí (2011). Docente Efetiva do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza da Universidade Federal do Piauí (Campus de Floriano-PI). <http://lattes.cnpq.br/6515302612517310>.

Mileide Ribeiro da Silva

Possui graduação em Letras, licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, pela Universidade Estadual do Maranhão. E-mail: mieideribeirosantos@gmail.com

Raimunda Francisca Carvalho Melo de Paula

Possui Graduação em Letras - Língua Portuguesa - pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI e em Docência do Ensino Superior pelo Instituto Superior de Educação São Judas Tadeu. Atualmente atua como Professora Substituta na Universidade Estadual do

Maranhão - UEMA, Campus São João dos Patos - MA, e na educação básica da rede Estadual de Educação do Estado do Piauí - SEDUC - PI. E-mail: raymcarvalho21@gmail.com

Regina de Sousa Rocha Cruz

Técnica em Assuntos Educacionais (IFPI- Campus Floriano), professora de Língua Portuguesa (SEDUC - PI). Graduada em Letras Português (UESPI). Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura (FACINTER), especialista em Gestão Escolar: Administração, Supervisão e Orientação (UCAM). Membro/líder do Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais, Práticas Educativas e Formação de Professores (GPPEPE). Mestranda do programa de pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). E-mail: regina.rocha@ifpi.edu.br

Roneise Costa Oliveira

Assistente de Aluno (IFPI - Campus Floriano). Graduada em Licenciatura em Pedagogia (UESPI). Especialista em Docência do Ensino Superior e LIBRAS (FAEME). Coordenadora do Setor de Disciplina (IFPI - Campus Floriano). E-mail: roneise@ifpi.edu.br

Rosângela Máximo da Silva

Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário UniFAESF.

Sebastião Assunção Araújo do Nascimento Filho

Técnico em Assuntos Educacionais (IFPI - Campus Floriano). Graduado em Licenciatura em Computação (UESPI), graduado em Pedagogia (Unicesumar). Especialista em Tecnologias da Educação (PUC/Rio), Especialista em ensino de Xadrez e formação para o mundo do trabalho (UFPI). Mestre em Tecnologias e Gestão da Educação a Distância (UFRPE). E-mail: saadon.filho@ifpi.edu.br

Suyane da Silva Florindo

Professora Educação Infantil na rede municipal de ensino de Teresina-PI, especialista em Educação Infantil e desenvolvimento (UFPI). E-mail: ped.suyane@gmail.com

Wanessa Adrielli Ferreira Pereira

Graduanda do curso de Letras – Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa pela UEMA, Campus São João dos Patos – MA. Pós-graduanda em Docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais e em Metodologias de Ensino de Língua Portuguesa, Literatura e Artes. Possui diversas formações continuadas na área da Educação. Atua como professora desde os 17 anos, com experiência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I e II. Atualmente, seus estudos estão sendo desenvolvidos especificamente na área de pesquisa sobre os gêneros orais. E-mail: wannessaadrielli@gmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

- Abordagem 11, 12, 13, 14, 15, 17, 19, 22, 23, 33, 48, 57, 73, 75, 81, 86, 91, 92, 95, 96, 97, 99, 100, 102, 104, 106, 107, 108
- Aluno 7, 10, 20, 21, 29, 30, 32, 41, 52, 77, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 97, 98, 103, 104, 106, 107, 108
- Alunos 8, 10, 15, 19, 22, 23, 25, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 42, 68, 74, 76, 77, 80, 82, 83, 84, 85, 88, 89, 90, 91, 92, 96, 98, 100
- Aprendizado 7, 8, 19, 22, 54, 82, 83, 91, 92, 100
- Aprendizagem 7, 8, 9, 11, 12, 13, 15, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 30, 32, 34, 39, 41, 42, 43, 48, 49, 50, 52, 54, 58, 66, 68, 72, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 98, 100, 102, 106, 114
- Aprendizagens 7, 11, 12, 14, 18, 21, 27, 28, 29, 30, 32, 47, 93, 114
- Avaliação 9, 30, 42, 45, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 114

C

- Conceitos 2, 9, 49, 50, 79, 93, 104, 105, 107
- Conhecimento 3, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 29, 42, 50, 51, 52, 53, 54, 57, 62, 64, 66, 67, 68, 76, 77, 81, 83, 84, 85, 86, 92, 98, 101, 106, 107
- Cultura 34, 41, 45, 52, 53, 54, 60, 64, 65, 66, 70, 75, 87, 104
- Curriculares 10, 13, 14, 15, 16, 23, 73, 96, 97, 102, 106
- Currículo 13, 14, 16, 19, 31, 33, 37, 42, 51, 58, 64, 67, 73, 93, 94, 114

D

- Deficiência 30, 31, 37, 39, 40, 41, 42, 43
- Diferenças 28, 29, 30, 31, 33, 42, 66, 98, 104
- Direito 8, 11, 27, 28, 30, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 48, 63, 64, 67, 69, 70, 98
- Diretrizes 14, 15, 25, 34, 37, 38, 41, 46, 58, 59, 96, 97, 102, 106, 107
- Disciplinas 11, 12, 13, 14, 15, 16, 22, 51, 61, 72, 74
- Diversidade 3, 37, 38, 41, 42, 44, 45, 66, 69, 75, 95, 98, 101, 102, 103, 104, 107
- Docência 88, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117
- Docente 11, 16, 17, 21, 22, 24, 25, 34, 38, 41, 42, 44, 45, 48, 49, 50, 51, 54, 57, 65, 67, 69, 74, 78, 93, 111
- Docentes 15, 19, 20, 22, 34, 67, 83, 88, 90, 92

E

- Educação 3, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 22, 23, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 54, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 76, 77, 93, 94, 108, 113, 114, 116
- Educando 11, 15, 16, 17, 21, 32, 77, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 91
- Educandos 11, 12, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 39, 65, 68, 82, 83, 92
- Ensino 3, 7, 8, 10, 12, 13, 15, 17, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 38, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 54, 57, 59, 61, 66, 68, 69, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 112, 114, 116
- Escola 8, 14, 15, 27, 29, 30, 32, 33, 34, 36, 38, 40, 41, 42, 45, 48, 57, 58, 67, 68, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 92, 93, 96, 97, 98, 101, 108, 109
- Escolas 15, 25, 29, 30, 31, 36, 40, 42, 45, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 76, 79, 95
- Estratégias 11, 16, 17, 20, 28, 31, 32, 36, 39, 82, 90, 91, 103
- Estudantes 14, 15, 17, 19, 20, 21, 24, 37, 38, 39, 44, 61, 66, 70, 76, 83, 86, 91, 97, 98, 100, 107
- Estudo 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 28, 38, 39, 43, 55, 61, 62, 69, 72, 73, 74, 76, 78, 83, 85, 86, 87, 91, 93, 99, 101, 104

F

- Formação 9, 10, 11, 13, 15, 17, 19, 21, 22, 24, 25, 27, 30, 31, 32, 33, 34, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 57, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 78, 96, 101, 107, 108, 116

G

- Gêneros 9, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 117
- Gramática 9, 95, 96, 99, 100, 101, 102, 104, 105, 107, 109

I

- Imaginação 8, 53, 54, 55, 57, 58, 59
- Inclusão 7, 8, 18, 27, 31, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 49, 61
- Inclusiva 7, 8, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 45, 46, 47, 92, 96, 98, 100
- Infantil 48, 49, 50, 52, 54, 58, 59
- Interdisciplinar 8, 12, 13, 14, 15, 19, 21
- Interdisciplinaridade 7, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 102

L

- Leitura 10, 13, 17, 18, 57, 61, 96, 97, 100, 102, 103, 105, 106, 107
- Língua 88, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 105, 107
- Linguagem 53, 54, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 106, 107

Linguística 9, 95, 96, 98, 100, 101, 102, 103, 104, 107, 108, 109

M

Metodologias 7, 10, 12, 13, 22, 31, 68, 70, 83, 114

P

Pedagógicas 8, 11, 12, 14, 21, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 48, 49, 51, 52, 58, 88, 91, 97, 101, 108

Pesquisa 3, 7, 8, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 24, 28, 33, 34, 35, 38, 43, 45, 55, 58, 61, 62, 72, 76, 78, 81, 86, 87, 88, 92, 93, 94, 95, 96, 100, 101, 102, 103, 107, 117

Pesquisas 7, 12, 18, 20, 21, 22, 33, 48, 74, 75, 112

Práticas 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 22, 25, 31, 32, 33, 35, 38, 40, 42, 44, 45, 48, 49, 50, 51, 52, 55, 57, 58, 67, 69, 71, 72, 76, 79, 88, 91, 92, 95, 97, 100, 101, 104, 106, 107, 108

Professor 9, 16, 21, 30, 32, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 57, 66, 72, 73, 75, 77, 78, 84, 85, 86, 91, 92, 100, 108, 111, 112, 113

Professores 7, 9, 10, 15, 19, 20, 21, 22, 30, 31, 34, 35, 37, 42, 44, 46, 47, 49, 51, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 81, 82, 85, 87, 89, 98, 111, 114

S

Saberes 3, 12, 13, 14, 16, 19, 21, 24, 51, 58, 60, 65, 66, 68, 69, 85

Sujeitos 14, 15, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 51, 60, 64, 69, 70, 72, 77, 78, 87, 95, 108

