A young child with dark hair, wearing a light green long-sleeved shirt, is seen from the back, sitting at a white desk in a classroom. Their right hand is raised high in the air. In the background, other children and classroom furniture are visible, including a white desk and a blackboard. The scene is brightly lit, likely by overhead fluorescent lights.

# **EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO TRANSFORMADOR NA SOCIEDADE**

**GABRIELLE DE OLIVEIRA DOS SANTOS ANCHIETA  
HÉRIKA CRISTINA OLIVEIRA DA COSTA  
(ORGANIZADORAS)**

GABRIELLE DE OLIVEIRA DOS SANTOS ANCHIETA  
HÉRIKA CRISTINA OLIVEIRA DA COSTA  
(ORGANIZADORAS)

**EDUCAÇÃO  
COMO INSTRUMENTO  
TRANSFORMADOR  
NA SOCIEDADE**



EDITORA  
SCHREIBEN

2023

© Das Organizadoras - 2023  
Editoração e capa: Schreiben  
Imagem da capa: Billionphotos - Freepik.com  
Revisão: os autores  
Livro publicado em: 22/11/2023

**Conselho Editorial (Editora Schreiben):**

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

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

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação como instrumento transformador na sociedade. / Organizadoras :  
Gabrielle de Oliveira dos Santos Anchieta, Hérika Cristina Oliveira da Costa. –  
Itapiranga : Schreiben, 2023.  
151 p. : il. ; e-book.

E-book no formato PDF  
EISBN: 978-65-5440-193-7  
DOI: 10.29327/5333196

1. Educação inclusiva. 2. COVID 19 - pandemia. 3. Professor - capacitação. 4.  
Integração na educação - raças. I. Título. II. Anchieta, Gabrielle de Oliveira dos  
Santos. III. Costa, Hérika Cristina Oliveira da.

CDU 376

## SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	5
<i>Hérika Cristina Oliveira da Costa</i>	
A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA NO CONTEXTO DA PANDEMIA: O CASO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CAMPOS BELOS, GO.....	6
<i>Sandra Michele Tzotzakís Munhoz</i>	
<i>Maria Ferreira Tzotzakís</i>	
<i>Ronivaldo de Oliveira Rego Santos</i>	
METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	21
<i>Silvania da Conceição Silva Ferreira</i>	
<i>Ivonete Ferreira Maciel</i>	
<i>Sílvia Cristina Ribeiro de Souza</i>	
<i>Manassés dos Santos Silva</i>	
FORMULAÇÃO DE PROBLEMAS: UM ESTADO DA ARTE EM ARTIGOS PUBLICADOS NO ENEM E SIPEM.....	32
<i>Marcos Manoel da Silva</i>	
AS CONTRIBUIÇÕES DO CICLO DE FORMAÇÕES PEDAGÓGICAS DO PROGRAMA PIBID/MATEMÁTICA.....	52
<i>Leandro Furtado de Santana</i>	
<i>Ana Cláudia Silva Soares</i>	
<i>Raissa de Sousa Cantão</i>	
<i>Sérgio Silva Santos</i>	
<i>Suelem Pessoa Figueiredo</i>	
<i>Reinaldo Feio Lima</i>	
DESAFIOS ENFRENTADOS POR PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO TOCANTE À INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS EM SALAS REGULARES.....	66
<i>Núbia de Oliveira Santos</i>	
<i>Alfons Henrich Altmicks</i>	
AS PRÁTICAS EDUCATIVAS E A RELAÇÃO COM A EVASÃO ESCOLAR NO PROEJA.....	83
<i>Júlio César Costa</i>	

A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DE TRANSFORMAÇÃO DA SOCIEDADE E EMANCIPAÇÃO DO INDIVÍDUO.....	97
<i>Nathalia Maria Rodrigues Mecias</i>	
AUTISMO: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA EM BASE DE DADOS NACIONAIS.....	104
<i>Gabriel Martins Silva</i>	
<i>João Pedro Quaresma Guimarães</i>	
<i>Reinaldo Feio Lima</i>	
EDUCAÇÃO E A POPULAÇÃO PRETA: REFLEXÕES SOBRE COTAS RACIAIS.....	115
<i>Uri Flegler Vieira Machado</i>	
<i>Alberto Soares Vanny</i>	
<i>Wilson Camerino dos Santos Júnior</i>	
<i>Angélica Cristina Guedes</i>	
PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA E OS MÉTODOS DE ENSINO.....	126
<i>Alana Silva Moreira Lopes</i>	
<i>Vanda Moreira Machado Lima</i>	
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A JUSTIÇA SOCIAL: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO.....	135
<i>Alana Silva Moreira Lopes</i>	
<i>Allan Berthier Silva Ferreira</i>	
SOBRE AS ORGANIZADORAS.....	147
ÍNDICE REMISSIVO.....	148

## PREFÁCIO

---

*“Se a educação sozinha não transforma a sociedade,  
sem ela tampouco a sociedade muda.”*

**Paulo Freire**

Como já dizia o sábio e professor Paulo Freire na frase acima. Nesse sentido a Educação tem um papel fundamental na sociedade e na mudança de pensamentos. Pois a educação é um importante instrumento transformador.

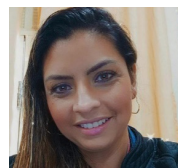
A educação é um dos principais instrumentos de transformação social, pois é através dela que as pessoas podem adquirir conhecimento, habilidades e valores que as ajudam a se tornar cidadãos conscientes e críticos. Além disso, a educação pode ajudar a promover a igualdade social e a redução das desigualdades econômicas e sociais. A educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, conforme a Constituição Federal de 1988.

A Educação é uma arma poderosa é através dela que um cidadão se torna mais crítico, tem mais oportunidades e melhora suas condições e expectativa de vida.

A Educação é sinônimo de transformação do pensamento, e desta forma é vista como um ato político. Esse tipo de visão é sujeito quando o cidadão detém o conhecimento em suas mãos. Mas podemos dizer que a educação é um direito que ajuda no desenvolvimento de seu próprio país.

Além disso, a Educação desempenha um papel vital na construção da cidadania. Ela ensina os princípios da democracia, os direitos e deveres dos cidadãos e a importância da participação ativa na vida pública.

Uma sociedade educada está mais apta a tomar decisões informadas, a eleger líderes responsáveis e a participar de debates construtivos sobre questões sociais, políticas e econômicas. E é com imensa reflexão que na grande obra intitula **EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO TRANSFORMADOR NA SOCIEDADE** temos a grande honra de dividir com vocês leitores 11 capítulos desse importante tema central. Aproveitem o tema e navegue na leitura!



*Hérica Cristina Oliveira da Costa*

# A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA NO CONTEXTO DA PANDEMIA: O CASO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CAMPOS BELOS, GO.

*Sandra Michele Tzotzakis Munhoz<sup>1</sup>*

*Maria Ferreira Tzotzakis<sup>2</sup>*

*Ronivaldo de Oliveira Rego Santos<sup>3</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

Não é novidade que as discussões sobre os rumos de qualquer nação sejam vinculadas à educação. Isso acaba acarretando discussões sobre qual a função da escola, como essas instituições podem colaborar na formação das pessoas. Quando se trata de escolas que se encontram em contexto de risco, essa questão sempre acaba por render debates, pois, aparentemente, escolas periféricas aparecem como sendo a única instituição capaz de produzir as condições necessárias para a elevação do nível de vida dos estudantes.

Neste sentido, considerando o contexto atual, o objetivo desta pesquisa é analisar como a escola M J P S tem cumprido sua função social no período da pandemia de covid-19. Essa escola é situada em bairro no qual muitas famílias se encontram em situação de risco. Isso nos orienta diretamente para uma questão que é central: qual o papel dessa instituição, diante do cenário de vulnerabilidade social que muitos de seus alunos se encontram? As condições mudaram diante da situação pandêmica? Como a escola atuou frente a essa nova situação em que o alunado ficou impossibilitado de frequentar o ambiente escolar?

Essas questões nos levam a tentar entender esse contexto, uma vez que, não obstante as discussões sobre a função social da escola, que vai, por exemplo,

---

1 Especialização em Letramento Licenciada em Pedagogia e EPT (IFGoiano, Campos Belos), Licenciada em Letras (UEG – Campos Belos).

2 Especialização em Educação Inclusiva pela Universidade Salgado de Oliveira, Licenciada em Pedagogia (UEG – Campos Belos. Professora da Rede Municipal de Ensino de Campos Belos, Go.

3 Doutorando em História (PPGH-UFG), Mestre em História (PUC-GO), Especialista em Ensino de Filosofia (UCAM-RJ), Licenciado em Pedagogia (UEG – Campos Belos, Go). Professor da Rede Municipal de Ensino de Campos Belos, Go e da Rede Estadual de Ensino de Goiás.

de uma escola reprodutivista (GADOTTI, 2013), alinhada aos interesses do capital passando por uma escola que possibilite ascensão social por meio do domínio dos conteúdos (SAVIANI, 2009), até chegarmos na tese de uma escola transformadora que vise também uma transformação social (FREIRE, 1996). Diante desse cenário complexo sobre a escola, como pensar sobre qual seria a função social a ser cumprida pelas escolas periféricas?

A hipótese desta pesquisa é que não obstante a escola ter uma função social ambígua, mas importante, a pandemia realçou ainda mais a importância da escola, especialmente de escola que atende alunos de grupos subalternizados. Para compreender se essa hipótese é correta, nossos objetivos são: Geral: Compreender como uma escola periférica pode exercer sua função social em tempos de pandemia?; Específicos: estabelecer o quadro teórico acerca do papel social da escola e relacionar com os desafios no período da pandemia; verificar como uma escola de Campos Belos, a Escola Municipal José Pereira da Silva, atuou no período da pandemia visando cumprir sua função social.

Este estudo será desenvolvido de acordo com a metodologia científica da pesquisa qualitativa, a qual nos permite uma investigação que leve em conta as expectativas, particularidades, as singularidades e os posicionamentos dos sujeitos envolvidos nos processos escolares (Chizzotti, 2010). Dessa forma esse método de pesquisa não permite uma definição exata do estudo de caso pesquisado, consiste em uma investigação onde os dados poderão ser alterados de acordo com o surgimento de novas questões. Deste modo essa pesquisa buscará compreender os diversos fenômenos que a temática apresenta.

Para realizar este estudo, portanto, será utilizada a análise documental, que considerará tanto o Projeto Político Pedagógico e o Relatório da Gestão do biênio 2019/2020. Ao utilizar desses instrumentos, pressupõe-se o desencadeamento da análise de dados a qual proporcionará uma interpretação crítica e reflexiva acerca dos discursos dos documentos da escola, tendo como base as diversas perspectivas sobre a função social da instituição.

A Escola José Pereira da Silva tem histórico de atendimento de estudantes em situação de risco e com o fechamento das escolas, em função da pandemia, muitos deles tiveram prejudicados tanto o desenvolvimento das habilidades quanto outras funções que essa escola exerce na comunidade.

Diante disso, compreender o papel das escolas que atendem grupos subalternizados durante a pandemia é tentar mostrar como, mesmo diante das contradições, a escola ainda é fundamental para o desenvolvimento das pessoas, pelo menos para existir e agir em uma sociedade como a nossa, na qual os ditames do capital ainda imperam de maneira extremamente forte e secundarizam ainda mais as populações mais vulneráveis. O trabalho está estrutura



em duas partes, a primeira dedica-se a discutir acerca da função social da escola e a segunda parte apresenta o contexto da instituição analisada e suas nuances durante a pandemia.

## **2. A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA**

Ainda hoje, muito se discute sobre a chamada função social da escola. Muitas são as perspectivas e as possibilidades a partir das quais é possível se pensar essa questão. O quadro teórico sobre essa discussão está situado em autores das mais diferentes matrizes. Desde as mais revolucionárias, passando por críticas ao caráter reprodutor da escola, ou ainda aqueles que entendem que a escola é neutra.

Mas a história da escola, da sua função, do seu sentido, remonta ainda mais longe no tempo. Como argumenta Coêlho (2012) o sentido originário da escola se circunscreve fundamentalmente a uma formação do humano, a escola acontece para potencializar as formar educativas. Além disso, a escola teria se organizado para a liberdade, para a possibilidade criativa, para livre ação. Essa condição coloca a escola como uma instituição que seria capaz de pensar além das coisas úteis, também o inútil, o desnecessário. Como argumenta Coêlho (2012, p. 52) “As primeiras escolas foram comunidades de vida, que se reuniram para cultivar o cuidado pela necessidade do desnecessário, o cuidado pela liberdade criativa”. Mais do que isso: “Criativa foi essa liberdade por toda antiguidade grega, arcaica e clássica. Para difundir e desfrutar de sua criação, o helenismo criou a escola como instituição” (COÊLHO, 2012, p. 52)

Do apogeu da educação grega, passando pela pedagogia cristã até os nossos dias, a educação, ou melhor o sentido da educação dado a escola, foi se alterando, se adaptando em relação ao seu sentido originário. De uma instituição para se criar, para a liberdade, para a necessária inutilidade, a escola passa a ser uma instituição utilitária. Passando a se tornar utilitária, em um mundo no qual o contexto é outro, no qual as mais diferentes formas de agir no mundo se organizam, especialmente após a ascensão do capitalismo e das formas industriais, a escola passa a atender outros interesses, outras demandas. Foi preciso começar a pensar em avaliação, em objetivos, em formas de gestão, em toda uma forma de organização da escola para os fins aos quais a sociedade caminhava e caminha. A própria noção de um saber racionalizado, dividido em partes passa a fazer parte desse panorama.

Na medida em que formas mais contemporâneas da sociedade aliadas às mídias de massa vão influenciando na interpretação do que é a escola e a educação

Ao converter a educação, o saber, as letras, as artes, a filosofia e as ciências, em realidades dadas; a escola em organização, a sociedade e a mídia negam a dimensão questionadora e criadora das instituições e obras de cultura, formadoras de outro homem, que não se entrega ao servilismo, não se deixa escravizar pelos bens materiais, dinheiro, poder, mercado e consumo. Fragiliza as possibilidades de criar as novas formas de relação com a natureza e entre os seres humanos, fundadas no primado do que é público, do que é de todos (COÊLHO, 2012, p. 63).

Essas e outras inúmeras discussões sobre o sentido da escola, sobre o que aqui está se chamando de função social de escola, fazem parte do inúmero repertório sobre a história da educação, filosofia da educação e ainda compõem o acervo das mais conhecidas obras sobre a formação de professores no Brasil. Especialmente na pedagogia, há ampla discussão sobre o modo como a escola não pode ser pensada dissociada das relações sociais, das contradições que determinam as formas de organização da vida em sociedade. A escola, portanto, deve ser entendida como uma instituição que reflete o espírito de um tempo ou mesmo os objetivos de um determinado governo. Considerando esses aspectos, a função social da escola está atrelada às condições sociais, econômicas, políticas, éticas, estéticas e outros.

Outros autores também discutem as concepções pedagógicas, como é o caso de Luckesi (2008), ao investigar as formas de avaliação assim como Libâneo (1994) que traça um paralelo entre o ideário da escola e como ela exerce funções diferentes a depender do modo que a sociedade se organiza. *Via de regra* essas obras demarcam dois grandes blocos sobre as formas de pensar e organizar a escola e, portanto, qual seria o seu papel nesse contexto. Pode-se, então, depreender que as concepções pedagógicas podem ser divididas em dois grupos: **Pedagogias liberais:** Tradicional; Nova; tecnicista, **Pedagogias progressistas:** Libertadora; Histórico-crítica; Crítica social dos conteúdos

Na tendência tradicional, a pedagogia se caracteriza por acentuar o ensino humanístico, de cultura geral, no qual aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoa. Os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não tem nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais. É a predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual (LIBÂNEO, 1994, p. 2-3).

Essas estruturas não foram totalmente alteradas com a emergência de pedagogia como a da escola nova. Ao contrário, como destaca Saviani (2009) a escola nova nunca foi nova e muito menos democrática. “Não foi o povo, não foram os operários, não foi o proletariado. Essas experiências ficaram restritas a pequenos grupos, e nesse sentido elas constituíram-se, em geral em privilégios para os já privilegiados, legitimando as diferenças” (SAVIANI, 2009, p. 44-45).

A função social da escola, portanto, se estabelecia para a adaptação e coordenação dos alunos as estruturas sociais já definidas. Libâneo (1994, p.) destaca o seguinte sobre a função da escola:

A finalidade da escola é adequar as necessidades individuais ao meio social e, para isso, ela deve se organizar de forma a retratar, o quanto possível, a vida. Todo ser dispõe dentro de si mesmo de mecanismos de adaptação progressiva ao meio e de uma conseqüente integração dessas formas de adaptação no comportamento. Tal integração se dá por meio de experiências que devem satisfazer, ao mesmo tempo, os interesses do aluno e as exigências sociais.

Denunciando essas estruturas opressoras e adaptativas, que se pretendem neutras, muitas outras tendências foram se desenvolvendo. O reconhecimento histórico do que vem a ser a escola no Brasil precisa ser considerado. Como argumenta Paulo Freire (1996) a educação brasileira, desde muito cedo, se caracterizou como uma educação bancária, uma educação mecanizada, que não tinha como perspectiva o desenvolvimento da cidadania para todas as pessoas. Era uma educação voltada às elites, com a finalidade de possibilitar a elas a manutenção das formas de opressão.

A educação, portanto, como diz Paulo Freire (1996), não se desenvolveu no Brasil, no contexto de sua análise, para o fortalecimento da democracia. Isso quando acontecia era pela força e muitas vezes pela violência daqueles grupos que se encontravam esmagados pelas condições todas da existência. Ainda como diz Paulo Freire (1996), ao contrário do que apressadamente se pode ver nos dias atuais, não há nada de assistencialismo ou de romantismo. Para ele, a educação não deve tirar a responsabilidade das pessoas, não deve ser assistencialista. Ao contrário, a escola deve ser o lugar onde se leve a pessoa a atingir a responsabilidade necessária para a sua vida e para a vida em sociedade.

Paulo Freire mostra que a escola não é outra coisa senão o espelho da sociedade, pois, tem se constituído, historicamente, com base em preceitos arcaicos, ou melhor, com base em uma estrutura segregadora e conservadora, que pouco tem a ver com uma mudança real da sociedade. Trata-se, como diz esse autor, de uma educação e de uma escola cuja premissa não é outra coisa senão a consumação da secundarização e opressão das classes oprimidas, disntanciando ainda mais a classe trabalhadora da classe dominante (FREIRE, 1996; 1997; 1987). Isso caracteriza uma espécie de sociedade fechada, que produz uma educação que não se aproxima do povo.

Mas, Freire ainda entende que é preciso tentar mudar a realidade da escola. Para isso, seria preciso uma mudança que atravessasse tanto a sociedade quanto a escola. Nesse sentido, assevera Libâneo (1994, p. 9) sobre a pedagogia libertadora de Paulo Freire:

Não é próprio da pedagogia libertadora falar em ensino escolar, já que sua marca é a atuação “não-formal”. Entretanto, professores e educadores engajados no ensino escolar vêm adotando pressupostos dessa pedagogia. Assim, quando se fala na educação em geral, diz-se que ela é uma atividade onde professores e alunos, mediatizados pela realidade que apreendem e da qual extraem o conteúdo de aprendizagem, atingem um nível de consciência dessa mesma realidade, a fim de nela atuarem, num sentido de transformação social. Tanto a educação tradicional, denominada “bancária” - que visa apenas depositar informações sobre o aluno -, quanto a educação renovada - que pretenderia uma libertação psicológica individual - são domesticadoras, pois em nada contribuem para desvelar a realidade social de opressão. A educação libertadora, ao contrário, questiona concretamente a realidade das relações do homem com a natureza e com os outros homens, visando a uma transformação - daí ser uma educação crítica.

A crítica de Paulo Freire faz coro, de certa maneira, com uma tradição que tem em nomes como Pierre Bourdieu e Luis Althusser nomes que não viram na escola senão outra coisa que um lugar de produção e reprodução das condições de opressão.

Althusser argumenta, por exemplo, no celebre texto *Aparelhos ideológicos de Estado*, para manter as formas de opressão são utilizados basicamente dois tipos de aparelhos o de repressão e o ideológico. Esses mecanismos estruturam e consolidam as relações de produção capitalista. Nesse contexto, a escola serviria exclusivamente para reproduzir as condições para a que a classe trabalhadora continuasse se ajustando às diretrizes e à dinâmica de uma sociedade dividida em classes. Mais do que isso, se trata de uma escola que reproduz as condições sociais e de produção, mantendo-as. “Por outras palavras, a escola (mas também outras instituições de Estado como a igreja ou outros aparelhos como o exército) ensinam *saberes práticos*, mas em moldes que asseguram *a sujeição à ideologia dominante* ou o manejo da *prática* desta” (ALTHUSSER, s.d, p. 22, grifos do autor).

A análise de Althusser, não obstante as distinções, também se assemelha às duras críticas produzidas por Bourdieu, para quem a escola não faz outra coisa que reproduzir as condições já existentes. Bourdieu vai mais longe ainda, assevera que a escola exerce um poder, uma violência simbólica que não permite outra coisa senão essa manutenção das condições estruturais. Essas formas de violência vão legitimando o status quo, de tal modo que, como argumenta Saviani (2009, p, 17):

Vê-se que o reforço da violência material se dá pela sua conversão ao plano simbólico em que produz e reproduz o conhecimento e de sua legitimidade pelo desconhecimento (dissimulação) de seu caráter de violência explícita. Assim, A violência material (dominação econômica) exercida pelo grupos ou classes dominantes sobre os grupos ou classes dominados corresponde a violência simbólica.

Essa visão, de certa maneira pessimista da educação e da escola não é unanimidade. Aliás, nem mesmo Freire era integralmente seu adepto. Para melhor esclarecer não só essa posição, mas outras, autores brasileiros tentaram esboçar um caminho para a compreensão do papel da escola nos tempos em que nos situamos. Essa tendência pedagógica argumenta que é necessário que os estudantes tomem posse dos conteúdos desenvolvidos pela humanidade e que o meio para isso é o desenvolvimento dos currículos escolares de maneira crítica e articulada as condições reais de existência. “A tarefa da pedagogia histórico-crítica consiste na tentativa de reverter esse quadro a partir da compreensão de nossa realidade histórico-social, a fim de tornar possível o papel mediador da educação no processo de transformação social” (ARANHA, 2006, p. 276).

Comentando o contexto atual da educação e política brasileira, Saviani (2021) destaca que, não é possível pensar em outra forma da classe trabalhadora tomar consciência da sua situação sem ser por meio da escola. É por meio do acesso ao conhecimento do modo como a sociedade se tonou o que é, que o mínimo de mudança pode ser possível. Sendo assim, mesmo considerando que a escola é constantemente atacada pelos interesses neoliberais. “A educação escolar é o meio mais adequado para a apropriação, pelos trabalhadores, das conquistas históricas da humanidade que lhes aguçarão a consciência da necessidade de intervir praticamente para dar continuidade ao processo histórico conduzindo-o a um novo patamar” (SAVIANI, 2021, p. 35).

Mais recentemente, especialmente a partir dos desdobramentos mais sistemáticos do neoliberalismo e o conseqüente ataque a educação, outras discussões sobre escola têm emergido em contexto e premissas diferentes. Uma das mais provocadoras é educação da chamada ralé, que, deve-se lembrar que esse nome é popularizado por Jessé Souza justamente para mostrar como a pequena burguesia encara e olha para os pobres. Em termos educacionais o que está em jogo é uma concepção que pobres e grupos que foram marginalizados historicamente é que são considerados culpados por não terem ascendido socialmente.

No texto *Educação da Ralé* Lorena (2009) vai mostrar que os ideólogos da educação burguesa ao mesmo tempo vão articulando essa lógica da culpabilização com a falsa ideia de meritocracia, uma ideia a partir da qual os indivíduos podem alcançar o que quiser caso trabalhem, se esforcem. Como falar de mérito em uma sociedade como a nossa? O fato é que as pessoas pobres se relacionam com a escola, ou melhor, com os saberes produzidos na escola, de maneira muito diferente das pessoas de classe mais abastada (LORENA, 2009). Não é possível aprender determinados conteúdos sem desenvolvimento cognitivo e afetivo anteriores, sem que certas habilidades cognitivas e afetivas tenham sido desenvolvidas no seio familiar e nos contextos em que as crianças estão crescendo é impossível se

aprender determinadas coisas em termos de conteúdo e de abstração. Sem certos estímulos, a criança terá um longo caminho pela frente.

Em escolas periféricas como a que analisaremos na qual existem crianças em situações de vulnerabilidade, tais como: a violência doméstica, muitas vezes vinculada ao uso de drogas e álcool; um número significativo de crianças que não se alimentam com o básico ou que passam fome e, por fim, muitas dessas crianças têm no contexto familiar poucas, ou nenhuma pessoa alfabetizada que possa lhe acompanhar nas atividades escolares. Nessas condições como analisar os alunos a partir do mérito? Como é possível uma criança chegar à escola para desenvolver determinadas formas de cognição e de experiências padronizadas, que requerem um certo número de condições e habilidades anteriores? Qual a função social dessa escola nesse contexto?

Lorena (2009) argumenta em direção à uma postura muito sofisticada que coloca em cheque tanto professores quanto alunos. E o mais intrigante, é que, no discurso de muitos professores, o que está em jogo é sempre o aluno: que não tem interesse, que não quer ou que está se fazendo de vítima. Trata-se de contexto no qual os alunos, que já vivem em situação catastrófica, são transformados em culpados também no interior da escola. “A consequência da não percepção da ralé como classe é a culpabilização individual de seus membros pelo fracasso de uma classe inteira” (LORENA, 2009, p. 299).

Nesse contexto, observa-se claramente a influência de Bourdieu (2007) na argumentação da autora. Em um texto, que discute o modo como escola conservadora se estrutura, aponta para o mesmo aspecto, isto é, a escola por ela mesma já é estruturada para um grupo de pessoas que já desenvolveu determinadas habilidades e competências.

As crianças oriundas dos meios mais favorecidos não devem ao seu meio somente os hábitos e treinamento diretamente utilizáveis nas tarefas escolares, e a vantagem mais importante não é aquela que retiram da ajuda direta que seus pais lhes possam dar. Eles herdaram também saberes (e um *savoir-faire*), gosto e um “bom gosto”, cuja rentabilidade escolar é tanto maior quanto mais frequentemente esses imponderáveis da atitude são atribuídos ao dom. A cultura livre, condição implícita do êxito em certas carreiras escolares, é muitos desigualmente repartida entre os estudantes universitários oriundos de classes sociais e, a fortiori, entre os liceus ou os de colégios, pois as desigualdades de seleção e a ação homogeneizante da escola não fizeram senão reduzir as diferenças (BOURDIEU, 2007, p. 47).

Lorena (2009) acrescenta ainda que a questão não é condenar o professor, pois ele é simplesmente capturado pela ideologia pequeno-burguesa que forma boa parte da sociedade brasileira. São também vítimas das más condições da escola pública das amarras históricas e ideológicas que atravessam os processos de subjetivação da população.

Essa autora diz que há, nesse contexto, uma má-fé da instituição escolar e que ela produz o fracasso. Mas, é preciso acrescentar mais duas questões: a) não parece que seja uma questão de má fé da instituição, trata-se, de um processo muito bem racionalizado, bem pensado, para que se continue produzindo pessoas para não ter acesso a certas coisas, e isso leva sim ao fracasso de muitos alunos; b) esse fracasso dos alunos pobres é, por assim dizer o sucesso, a função social da escola burguesa, que vem cada vez mais se sofisticando com aceleração e aprofundamento do neoliberalismo.

Diante da colonização da escola pelo individualismo neoliberal, pode-se observar que a função social da escola é vista de diferentes maneiras dependendo do lugar social que se ocupa ou da forma de ver o mundo que se adota. O fato é que, é preciso que a educação seja cada vez o espaço a partir do qual seja possível transformar a sociedade ou pelo menos diminuir os efeitos deletérios de um sistema econômico que cada vez mais privilegia os privilegiados. No contexto da pandemia da covid-19, o papel da escola acabou por ser mais evidenciado. É o que se vai discutir no tópico que se segue.

### **3. A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA M. J. P. S. NO CONTEXTO DA PANDEMIA**

Esta pesquisa foi realizada na Escola Municipal José Pereira da Silva, situada no setor Morada Nova, bairro da cidade de Campos Belos-GO, que mesmo tendo passado por melhorias sociais e estruturais efetivadas nos últimos anos, ainda se caracteriza como um bairro cuja população se encontra, em parte, em situação de vulnerabilidade social. Isso reflete diretamente no corpo discente da instituição, que é composta por crianças e jovens heterogêneos.

Nesse contexto, nos últimos anos, a escola tem passado por um processo de diminuição da quantidade de alunos matriculados. Conforme os dados coletados no relatório de gestão do biênio 2019-2020, de 342 alunos matriculados em 2015 a escola fechou o ano de 2019 com apenas 210 alunos. Esse quadro aponta para os desafios a serem enfrentados quanto à dinâmica da escola tanto na gestão quanto na relação professor-aluno. Isso quer dizer que é preciso estabelecer novos objetivos para a escola. O quadro dessa involução desemboca no início de 2020 novamente com uma quantidade menor que a do ano anterior: 194 alunos. Em 2021, em função da pandemia da COVID-19, a preocupação que aumentou foi com a evasão. Alguns alunos não teriam sido alcançados pelas aulas remotas e por uma série de fatores acabaram evadindo. Observe-se a seguir o quadro da quantidade de alunos: 2015: 342, 2016: 281, 2017: 296, 2018: 271, 2019: 220, 2020: 194, 2021: 201 estudantes (Secretaria José Pereira, 2022).

Esse cenário mostra que a referida instituição já vem enfrentando problemas de evasão nos últimos anos o que pode sugerir entre outros problemas, questões estruturais. Mas, o que interessa entender aqui é que essa instituição tem se destacado como uma escola na qual muitos alunos se encontram em situação de vulnerabilidade Conforme consta no PPP da instituição, cuja última atualização é de 2021, destaca o público-alvo da escola, que tem característica de famílias em situação de pobreza e até vulnerabilidade, entre outros:

A Escola Municipal Professor José Pereira da Silva atende a um público de alunos de diferentes classes socioeconômicas aonde predomina a classe de baixa renda. Na sua maioria são moradores de periferia e de famílias desestruturadas. A grande maioria destes alunos são carentes físico e emocionalmente e poucos são moradores da zona rural de até 50 km de distância. A maioria depende de benefícios sociais, como Bolsa Família, Programa de Erradicação do Trabalho Infantil - PETI, Renda cidadã e outros (PPP, 2021, p. 12).

Embora o texto não caracterize ou conceitue o termo desestruturadas, pelo que a sequência do texto sugere é que se trata de famílias em situação de pobreza, com situação financeira delicada. Além do mais, observa-se no texto que uma parte das crianças tem pouco acesso às condições mínimas de afeto, que são também fundamentais para o desenvolvimento das habilidades. Estruturalmente há grupos que são usuários de programas de distribuição de renda.

Como se sabe, para se desenvolver as habilidades escolares é fundamental que as crianças tenham certas habilidades já potencializadas em outros ambientes, decisivamente no familiar. Como argumenta Lorena (2013) é muito difícil se aprender determinadas coisas em termos de conteúdo e de abstração, sem que certas habilidades cognitivas e afetivas tenham sido desenvolvidas no seio familiar e nos contextos em que as crianças estão crescendo. Sem certos estímulos, a criança terá um longo e complicado caminho escolar pela frente.

Mas, como essas crianças e jovens vão desenvolver essas habilidades no seio familiar também não há as condições mínimas para que elas se desenvolvam? O PPP da Escola José Pereira destaca como é a situação de uma parte dos pais e responsáveis

A maioria dos pais por não serem alfabetizados não possui uma profissão no mercado de trabalho e por isto são submetidos a trabalho braçal e do lar para manter os filhos, e por este motivo não conseguem acompanhá-los de perto no seu processo de ensino e aprendizagem. A Escola Municipal Professor José Pereira da Silva está a serviço das necessidades e características de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos (PPP 2021, p. 12).

Esse cenário destacado no documento, aponta para uma necessidade de a escola José Pereira ter que desenvolver um projeto educacional cuja finalidade



não é somente a igualdade, mas, também e fundamentalmente um projeto de equidade, que visa suprir não só o desenvolvimento dos conteúdos e habilidades. Ao que parece deve ser necessário uma proposta que vise a equidade, para se equilibrar o modo como os estudantes aprendem. Essa noção pode ser vista na apresentação do Relatório da Gestão do Biênio 2019-2020:

[...] faz necessário observar que a gestão nessa unidade educativa deve primar pelo princípio da equidade. De tal modo maneira que, apenas com um trabalho conjunto da comunidade e o envolvimento do Poder Público e das demais pessoas e entidades que se preocupam com a sociedade, a escola pode ser um agente transformador das pessoas. Nessas comunidades, nunca foi tão premente o axioma do direito segundo o qual é preciso tratar os iguais como iguais e os desiguais como desiguais. Isso nos leva ao princípio de equidade, isto é, não basta dar as mesmas condições para quem precisa de muito, tratar igualmente um desigual. Segundo esse princípio, quem precisa mais tem que ter acesso a mais condições RELATÓRIO GESTÃO, 2019-2020, p. 2).

Como se pode observar, essa questão da equidade parece ser uma questão da ordem do dia, uma vez que, como mostra o relatório esse princípio deveria ser o guia para as ações pedagógicas da escola. Destaca-se também uma forma de convocação das instituições e do poder público no sentido de colaborar na produção de uma nova forma de pensar os processos educativos. Tal disposição é justificada pela necessidade de essa comunidade em ter acesso a mais condições, a mais possibilidades educacionais, inicialmente para poder ter o mínimo de dignidade e também poder desenvolver as habilidades necessárias para o desenvolvimento escolar.

Isso mostra que a função social de uma escola de periferia não se limita apenas em ser um lugar de socialização e aprendizagem de conteúdos. Ela tem uma função social que é também, nesse contexto, a de poder agregar outras formas de convivência, de tentar desenvolver nos alunos perspectivas de vida diferentes das que eles têm em suas convivências exteriores à escola. Deve-se considerar também, que, mesmo não sendo uma condição fundante da escola, ela acabou por desenvolver um papel que, embora esteja no âmbito da assistência, não pode deixar de ser considerado: a escola é, para parte dos estudantes, o lugar onde eles podem ter uma alimentação mais apropriada, alguns tem na escola a sua única fonte de alimentação. Reitera-se, não se pode reduzir a função da escola a um papel assistencialista, não é o que se pretende aqui. Contudo, esses aspectos reais não podem deixar de serem levados em conta., pois, a escola se caracteriza também como lugar que cuida e ensina ao se cuidar.

Um exemplo é o quadro dos projetos do ano de 2019, que mostra que foi desenvolvido na escola um acompanhamento psicológico de adolescentes que estariam com situação emocional abalada. Esse atendimento psicológico, teria tido “impacto positivo sobre esses jovens evitando maiores problemas, como automutilação, ímpetos suicidas e até mesmo melhorando as condições

emocionais dos adolescentes” (RELATÓRIO GESTÃO, 2019-2020, p. 6).

A partir de 2020, a situação de todas as escolas, ou melhor, de todo sistema de ensino no mundo teve que se reorganizar, tendo em vista os profundos impactos da pandemia da COVID-19. No caso específico de Goiás, toda a gestão e estruturação pedagógica foi orientada pelo Conselho Estadual de Educação, mais claramente pela Resolução CEE/CP 20/2020. Segundo as diretrizes operacionais do CEE e acolhidas pelo Conselho Municipal de Educação de Campos Belos, O REANP – Regime de Aulas Não-Presenciais deveriam ocorrer de modo que, cada estudante, pudesse ter acesso aos conteúdos normalmente, fosse por meio das várias redes sociais disponíveis seja ainda por meio da impressão das atividades e o seu recolhimento e devolutiva pelos estudantes.

A Escola Municipal José Pereira da Silva, como se pode observar no Relatório de Gestão, criou grupos de Whatsapp e também imprimiu todas as atividades que foram entregues quinzenalmente para todos os estudantes. Do ponto de vista organizacional e operacional, o acesso as atividades, foi garantido. Mas, daí derivaram muitos outros problemas que são pormenorizados no supracitado Relatório:

- a) Uma parte significativa das crianças e jovens da escola José Pereira está exposta a uma séria de condições que não são favoráveis, entre elas, uma estrutura familiar desestabilizada. Nesse caso, independentemente do tipo de família, essas crianças estão em condições insalubres de convivência, pouca orientação familiar, o que acarreta déficits significativos quanto ao desenvolvimento das habilidades do ano;
- b) Muitas famílias estão em situação de pobreza quase extrema e não dispõem das mínimas condições para que as crianças possam estudar em casa. Entre essas condições, pode-se dizer que desde a alimentação até um celular, um computador e uma internet que possibilite o mínimo acesso;
- c) Não só com as famílias mais fragilizadas, mas, como as mais estruturadas também, muitos responsáveis não tem as condições mínimas para auxiliar as crianças e jovens. Em muitos casos, muitos responsáveis não são sequer alfabetizados (RELATÓRIO DE GESTÃO, 2019-2020, p. 12-13).

Nesse caso, especificamente, o que o relatório apresenta é um quadro geral do contexto social e estrutural das condições familiares. Desde problemas mais comuns quando se trata de pensar o desenvolvimento dos alunos, como a questão interna das famílias que, mesmo tendo trabalho e renda, não estão preparados para ajudar as crianças, dado que não são alfabetizadas e mesmo as alfabetizadas não têm as condições mínimas para colaborar com as atividades escolares.

Para se ensinar, não basta simplesmente ter acesso a formação é preciso muito mais do que isso, algo que somente na escola é possível encontrar. Isso, inclusive, colocou os professores e pais diante de situações ainda não vistas, pois, ambos tiveram que se organizar para tentar garantir o mínimo para os alunos e com isso tiveram, como diz o relatório, que se reinventarem. Mas, observe-se,

inicialmente, um pouco do detalhamento:

No que diz respeito às questões didáticas e a relação com professores e professoras, cumpre observar que mesmo com todas as dificuldades que nos determinam historicamente, estão passando por um processo de reinvenção de si mesmos e conseqüentemente de suas práticas pedagógicas. Isso está atrelado inicialmente às coisas simples, como, por exemplo, aprender a fazer um documento organizado na plataforma Word, ou até mesmo aprender a pesquisar outras ferramentas até gravar vídeo aulas, colocando-se diante das câmeras. Essa reinvenção está vinculada ainda a uma maior preocupação, pelo menos em termo enunciativos, com o acesso e a aprendizagem das crianças, o que aponta para uma maior condição de alteridade e cuidado (RELATÓRIO DE GESTÃO, 2019-2020, p. 13-14).

Segundo esse relatório, a situação encontrada no primeiro ano da pandemia se configurou como um período extremamente complexo, extremamente difícil tanto para país quanto para professores, assim como para todas as pessoas que estão envolvidas na escola. Isso quer dizer, não obstante as dificuldades, a pandemia forçou especialmente o corpo docente a se reinventar, a procurar fazer e desenvolver habilidades que, por mais básicas, ainda não haviam sido desenvolvidas. Desse ponto de vista, não parece exagero, que, não obstante os problemas a situação pandêmica tenha sido um meio de inserir os professores, mesmo que de maneira atribulada, em uma organização com os meios digitais.

Mas, e o resultado desse período pandêmico? Os problemas gerais ainda continuaram em 2021, e novos desafios se apresentaram.

- a) Ainda há muitos alunos sem acesso à internet e alguns sem celular;
- b) Alunos da segunda fase que estão se afastando das atividades escolares e começaram trabalhar;
- c) Alunos que mesmo tendo os dispositivos à disposição estão se recusando veementemente em devolver as atividades;
- d) Alunos que estão matriculados, mas, que nunca apareceram para pegar as atividades (RELATÓRIO SEMESTRAL, 2021).

Para tentar superar essas questões, o relatório aponta para soluções que foram desenvolvidas:

Para isso, muitos alunos foram atendidos de modo muito diferenciado. Entre as práticas que se destacam:

- a) Chamadas telefônicas para explicar aos alunos os conteúdos de modo personalizado;
- b) Chamada de vídeo para que o aluno pelo menos veja o docente e para que o docente consegue ter um parâmetro mais claro sobre a situação do aluno;
- c) Em certos casos as atividades foram levadas e recolhidas pela equipe gestora (RELATÓRIO SEMESTRAL, 2021).

Em 2021, diferentemente da rede Estadual, na rede municipal as aulas

não retornaram de maneira efetiva. Foi somente em fevereiro de 2022 que as escolas municipais voltaram à presencialidade. O relatório de enturmação de 2022 sobre a situação dos alunos apresenta um quadro intrigante. Um grande número de alunos que nos grupos e nas devolutivas estavam aparentemente desenvolvendo as habilidades, quando passaram pelo crivo dos primeiros meses de presencialidade, observou-se que não tinham desenvolvido (RELATÓRIO DO DIAGNÓSTICO INICIAL DE ENTURMAÇÃO, 2022). A situação é intrigante e provocativa e exigiria maior contato com a escola para averiguação.

A grande questão, entretanto, é a comprovação da falta que a escola faz para o desenvolvimento de crianças, sejam elas de grupos em situação de vulnerabilidade sejam elas aqueles que estão em melhores condições. Em todos os casos, nunca foi tão explícita a falta que a escola faz, e nunca ficou tão clara a importância da escola.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Definir o que é a função social da escola ou quais são suas funções em uma sociedade tão complexa como a nossa, não é uma condição fácil. Ainda durante esse período de pandemia observou-se que a escola mais uma vez passou a ser disputada por inúmeros grupos. Aqueles que não queriam o retorno às aulas presenciais pois tinham medo; aqueles que não queriam que a escola fechasse; ainda aqueles que não sabiam o que fazer.

O fato é que, não obstante às inúmeras críticas que se pode fazer a escola brasileira, e muitas delas justas, a pandemia escancarou que não é possível pensar uma nação como o Brasil sem as escolas, especialmente as escolas públicas.

A partir do contexto da Escola Municipal José Pereira da Silva, pode-se evidenciar que a escola pública é um dos pilares não só do ensino do desenvolvimento de habilidades, mas também do desenvolvimento afetivo, social, emocional, cultural entre outros.

#### REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Editorial presença, s.d.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. *Filosofia da Educação*. 3. Ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In.: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). Pierre Bourdieu. Escritos sobre Educação. 9 ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2007.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 11.ed. São Pau-

lo: Cortez, 2010.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

GADOTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. *Tendências pedagógicas na prática escolar*. 1994. Disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAehikAH/libaneo>. Acesso em: 31 ago. 2021.

LORENA Freitas. A instituição do fracasso: a educação da ralé. In: SOUZA, Jessé. *A ralé brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Municipal José Pereira da Silva. Campos Belos, Go. 2021.

RELATÓRIO DE GESTÃO 2019-2020. Escola Municipal José Pereira da Silva. Campos Belos, Go. 2020.

RELATÓRIO SEMESTRAL. Escola Municipal José Pereira da Silva. Campos Belos, Go, 2021.

RELATÓRIO DO DIAGNÓSTICO INICIAL DE ENTURMAÇÃO, Escola Municipal José Pereira da Silva. Campos Belos, Go. 2022.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 41. ed. Campinas, SP, Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da democracia. In.: HERMIDA, Jorge Fernando (org.). *A pedagogia histórico-crítica e a defesa da educação pública*. João Pessoa: Editora UFPB, 2021. Disponível em: <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/view/881/987/9670-1>. Acesso em: 21 jan. 2022.

# **METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

*Silvania da Conceição Silva Ferreira<sup>1</sup>*

*Ivonete Ferreira Maciel<sup>2</sup>*

*Sílvia Cristina Ribeiro de Souza<sup>3</sup>*

*Manassés dos Santos Silva<sup>4</sup>*

## **1. INTRODUÇÃO**

Atualmente, a inclusão de estudantes com diferentes deficiências tem sido um grande desafio para os profissionais da educação em geral. Na pandemia do COVID-19 esse contexto tornou-se mais grave, exigindo mais dedicação e pesquisa dos envolvidos no processo de ensino, uma vez que cada criança é única e suas necessidades também. Por esta razão, há a necessidade de profissionais dedicados para apoiar e cuidar das diferentes situações dos educandos que estão incluídos. Além disso, a existência de um ambiente com uma variedade de recursos específicos torna-se essencial para incluir verdadeiramente as pessoas com deficiências (RODRIGUES, 2022).

É importante considerar as práticas pedagógicas na escola para os alunos da Educação Especial pois estes precisam compreender as informações em diferentes espaços, principalmente durante a pandemia, onde a população teve necessidade de isolamento social. Com isso, os educadores ajustaram suas atividades planejadas de acordo com as necessidades de seus educandos utilizando recursos digitais e tecnologia, principalmente para os que apresentavam algum tipo de deficiência (OLIVEIRA; LOPES, 2021).

---

1 Pedagoga (UNIFAP), Especialista em Educação Especial e Inclusiva e Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica (FAVENI), vanha61@hotmail.com.

2 Assistente Social (UFPA); Mestra em Gestão (Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia), ivomaciel2570@gmail.com.

3 Bióloga (UNIJORGE), Especialista em Metodologia do Ensino Superior (FACUMINAS), sil\_1212@hotmail.com.

4 Biólogo (UNICID), Especialista em Tecnologias e Educação a Distância (Faculdade UNIBF), Doutor em Biotecnologia (UEFS), manasses.tec@hotmail.com.

A natureza das atividades de ensino, bem como os recursos tecnológicos utilizados, deve ser bem pensada e planejada. A complexidade das atividades das quais os estudantes participam precisa ser bem organizada, permitindo o planejamento e desenvolvimento de planos de ensino e roteiros para as atividades virtuais. As atividades devem levar em consideração o nível de desenvolvimento, suas habilidades linguísticas e suas capacidades de compreensão (MOREIRA, 2012; SILVA; MAIO, 2021).

Os estudantes com deficiência intelectual (DI), assim como todos os demais da Educação Especial, têm limitações. Seus programas e atividades devem crescer em complexidade à medida que o indivíduo se desenvolve. As atividades também devem ser categorizadas, serializadas, classificadas, ordenadas, sequenciadas, agrupadas e quantificadas para ter o controle das experiências e estratégias de aprendizagem. A atenção, autonomia e ritmo do educando devem ser considerados nas atividades (MOREIRA, 2012; SILVA; MAIO, 2021).

Diante disso, o presente trabalho tem por objetivo refletir sobre as metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem da educação especial e inclusiva durante a pandemia do COVID-19.

Como processo metodológico para o desenvolvimento deste trabalho foi utilizado uma análise qualitativa em formato de revisão bibliográfica sobre o uso das metodologias ativas como ferramentas no processo ensino-aprendizagem na educação especial e inclusiva durante a pandemia do COVID-19. A pesquisa bibliográfica foi realizada caracterizando e selecionando artigos em português e de acesso livre nos bancos de dados do Scielo e Google Acadêmico publicados entre 2020 e 2022.

## **2. O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19**

A pandemia causada pelo novo coronavírus (COVID-19) exigiu adaptações tanto dos professores e estudantes, como também do calendário escolar, da prática pedagógica para abordar conteúdos reestruturados e repensados pelos profissionais da educação.

Segundo o Ministério da Saúde (BRASIL 2020), o COVID-19 pode ser explicado da seguinte forma:

Os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo camelos, gado, gatos e morcegos. Raramente, os coronavírus que infectam animais podem infectar pessoas, como exemplo do MERS-CoV e SARS-CoV. em dezembro de 2019, houve a transmissão de um novo coronavírus (SARS-CoV-2), o qual foi identificado em Wuhan na China e causou a COVID-19, sendo em seguida disseminada e transmitida pessoa a pessoa (BRASIL, 2020).

Durante a pandemia houve a necessidade de se manter o isolamento social e por isso, as aulas se tornaram online, ou também chamado de Ensino Remoto Emergencial (ERE) ou através de atividades enviadas até os alunos (RODRIGUES, 2022). Segundo Silva et al. (2020):

Nesse cenário, as tecnologias têm sido ferramentas importantíssimas para que o trabalho docente possa ser desenvolvido de modo a atender a nova dinâmica do processo de ensino e aprendizagem. Contudo, é necessário atentar-se para os estudantes públicos da educação especial, considerando que precisam de adaptações e metodologias mais específicas que possam de fato possibilitar o acesso e a realização das atividades de maneira satisfatória (SILVA et al., 2020, p. 20).

O ERE se caracterizou como uma solução repentina para continuidade das aulas em todos os níveis de ensino estabelecida pelo setor educacional por intermédio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Mas é importante lembrar que o ERE não deve ser compreendido como o sistema de Ensino a Distância (EAD), visto que esse trata-se de uma modalidade bem definida, estruturada e planejada e, não algo acidental ou emergencial (COQUEIRO; SOUSA, 2021).

No ERE, assim como na modalidade EAD, o andamento das aulas síncronas e assíncronas se dispuseram dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), com a finalidade de potencializar o sistema de ensino não presencial por meio de ferramentas de mídia tecnológica (TAVARES, 2022).

De acordo com Ferreira et al. (2021), essa estratégia do ERE intensificou diversas problemáticas na educação brasileira, como por exemplo, o aumento da precarização do ofício docente com carga horária de trabalho excessiva e despesas com o trabalho *home office*. Para Costa, Souza e Pereira (2021), a colaboração do professor da sala regular com o professor de recurso multifuncional neste processo ainda necessita de ajustes, sendo que a acessibilidade tecnológica, como acesso à internet, foram algumas das restrições durante o período pandêmico (RODRIGUES, 2022).

## ***2.1 Educação Especial e Inclusiva***

As escolas precisam fazer mudanças para ajudar a atender às necessidades específicas de cada pessoa com deficiência (PCD), caso contrário, a exclusão vencerá, e o objetivo das escolas inclusivas é que os estudantes com e sem deficiência compreendam através da participação e da troca de conhecimento.

Mesmo com dificuldades em um ambiente inclusivo, é preciso compreender as mudanças da PCD e respeitar suas particularidades e muitos ambientes escolares não estão preparados para receber esse público, principalmente, pela



falta de profissionais habilitados e disponíveis, sendo que a falta de recursos também dificulta o aprendizado. No entanto, há um consenso de que é necessário um profissional específico para prestar um atendimento especial, que de fato proporcionará uma educação inclusiva em todos os espaços sociais (RODRIGUES, 2022).

As primeiras discussões sobre a presença efetiva de PCDs nas escolas só teve início após a Declaração de Salamanca (1994), onde a educação passou a ser vista como fator integrante do processo de inclusão. No Brasil, as primeiras apresentações sobre inclusão escolar foram resultado das Diretrizes Nacionais de Educação e da Lei de Bases (LDB) N°. 9.394/1996, uma vez que esta legislação aborda que as escolas brasileiras devem dar atenção aos métodos e materiais utilizados nestes espaços, visando proporcionar um atendimento satisfatório a todos os estudantes (MENDES; REIS, 2021; TAVARES, 2022).

Ao longo do tempo, novas políticas educacionais tornaram-se necessárias na educação especial e inclusiva devido à sua complexidade e necessidades educacionais e sociais, incluindo a inserção e adequação de estruturas e currículos adequados aos estudantes das escolas. Na Constituição Brasileira de 1988, a educação como direito é expressa da seguinte forma:

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 (BRASIL, 1988).

A julgar por este artigo da Constituição, o movimento inclusivo expandiu as possibilidades de conquista de direitos. Outra contribuição para este processo é a Lei da Criança e do Adolescente de 1990 (Capítulo IV, Seção 54). Da mesma forma, Sasaki (2003) escreve que:

Educação inclusiva é o conjunto de princípios e procedimentos implementados pelos sistemas de ensino para adequar a realidade das escolas à realidade do alunado que, por sua vez, deve representar toda a diversidade humana. Nenhum tipo de aluno poderá ser rejeitado pelas escolas. As escolas passam a ser chamadas inclusivas no momento em que decidem aprender com os estudantes o que deve ser eliminado, modificado, substituído ou acrescentado nas seis áreas de acessibilidade, a fim de que cada aluno possa aprender pelo seu estilo de aprendizagem e com o uso de todas as suas múltiplas inteligências (SASSAKI, 2003. p. 15).

Mazzotta (2005) aborda que a educação especial e inclusiva é formada para atender às necessidades das PCDs em receberem uma educação de modo a se integrarem à sociedade, antes a chamada elite “normal”, que era fechada às pessoas com deficiência. O termo “especial” foi substituído por “pessoa com necessidades educacionais especiais” e, hoje, por “deficiente”.

Se antes as “necessidades especiais” não expressavam a real situação, a nova nomenclatura de “ter uma deficiência” não pretende generalizar a situação, mas fazer com que as pessoas entendam que todos nós temos limitações e capacidades/potenciais que podem ser desenvolvidas.

A Deficiência Intelectual (DI), por exemplo, envolve a função cognitiva e também afeta aspectos estruturais e instrumentais. Portanto, na estrutura psicológica do desenvolvimento da aprendizagem, sistematização e internalização do conhecimento, a dificuldade é mais proeminente. Com isso, é necessário realizar a prática e a intervenção docente de acordo com a situação específica de cada estudante com DI.

A inclusão no Brasil foi formalmente estabelecida assim: “O sistema educacional deve matricular todos os estudantes, e as escolas se organizam para atender os estudantes com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2008). É claro que essa “adequação” não aconteceu de forma repentina, sendo ainda necessários um longo tempo para que instituições de ensino, organizações e até professores busquem formação para trabalhar na forma da educação inclusiva, baseada na LDB com exigências específicas de especialização de professores em educação especial e inclusiva.

Posteriormente, a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” leva em consideração a inclusão escolar, ou seja, esclarece a inadequação da inclusão integral das escolas. Dentre elas, “[...] estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008).

## ***2.2 Metodologias Ativas da Educação Especial e Inclusiva***

É comum ouvir reclamações dos professores e frustração dos estudantes com as disciplinas ministradas. Parece que, em alguns casos, o professor tentou muitas vezes criar um currículo dinâmico e envolvente, mas não conseguiu o resultado mais desejado: o interesse e a vontade de aprender dos estudantes. Nesse sentido, os professores são constantemente desafiados a superar suas expectativas da “sala de aula ideal” e a buscar caminhos e estratégias para avançar em áreas fundamentais, como desenvolver habilidades e competências cognitivas e socioemocionais que permitam aos estudantes serem protagonistas. em seu processo de aprendizagem (FERREIRA, 2021).

Essa breve contextualização demonstra a necessidade de repensar as escolhas metodológicas e trabalhar para aproximá-las de práticas de ensino e aprendizagem mais investigativas, inovadoras e que facilitem a emergência de diferentes protagonistas no processo de ensino do qual os professores são mediadores pedagógicos (LIMA, 2021).

Nesse cenário, as metodologias ativas surgiram como uma alternativa à tradição de aprendizagem passiva em que a apresentação oral do conteúdo pelo professor era a única estratégia de ensino. Ao contrário do ensino tradicional, essas metodologias promovem um ambiente de aprendizagem que estimula os estudantes a assumir uma postura positiva e responsável no processo de aprendizagem, buscando autonomia, autorregulação e aprendizagem significativa.

As metodologias ativas envolvem métodos e técnicas que estimulam a interação estudante-professor, estudante-estudante e estudante-material/instrucional-recurso, e quase sempre apostam na aprendizagem em ambiente colaborativo, levando os estudantes a se responsabilizar pela construção do conhecimento. Nesse processo, o estudante torna-se o centro da aprendizagem estimulando a pensar e envolvido em atividades, como: discussão, escrita, leitura, reflexão sobre soluções e ensino aos pares (BRITO; SARDINHA, 2021).

Para usar uma metodologia ativa, o professor deve entender seu papel, objetivos e resultados a serem alcançados. Nesse sentido, a utilização de métodos ativos aumenta o senso de responsabilidade dos estudantes em relação aos métodos tradicionais de trabalho do ensino tradicional, que se baseia na memória e os motiva a aprender (LIMA, 2021).

É observado que as metodologias ativas são projetadas para melhorar o progresso do ensino. Ao aplicar essa abordagem, os professores assumem a postura de facilitadores do conhecimento e confiam nas habilidades dos estudantes. Desta forma, os estudantes têm uma experiência educacional de qualidade (FERREIRA, 2021).

### ***2.3 Metodologias Ativas no processo de Ensino-Aprendizagem da Educação Especial e Inclusiva durante a Pandemia do COVID-19***

A pandemia do COVID-19 impôs demandas adicionais aos profissionais que trabalham na educação especial e inclusiva. É nesse cenário importante que muitas das ideias discutidas se consolidam na prática, como as metodologias ativas. Nessa perspectiva, evidencia-se a necessidade de constante renovação dos profissionais da educação, principalmente os destinados à educação especial e inclusiva (RODRIGUES, 2022).

A atuação proativa no ERE está diretamente relacionada à importância dos professores da Assistência Educacional Profissional (AEE) no atendimento aos estudantes com DI durante um período caracterizado pelo distanciamento e isolamento social, aulas presenciais em casa, utilização de materiais impressos, aulas online, videoaulas, apresentações de slides, músicas, jogos online, contação de histórias, encenação e muito mais. Foi necessário um esforço conjunto entre a comunidade escolar e as famílias para que os estudantes incluídos não

fossem atendidos na quarentena e pudessem participar do processo de ensino na escola como os demais estudantes regulares (LIMA, 2021).

A AEE também começou a ser realizada remotamente para garantir a saúde de professores e estudantes, o que exigiu que os professores buscassem capacitação e novos conhecimentos sobre o uso de tecnologia e novos métodos, além do que estes profissionais investiram também em equipamentos para atender ao novo ensino remoto (RODRIGUES, 2022).

Os processos de ensino e aprendizagem em meio a pandemia do COVID-19 exigiu novos conhecimentos de professores e educadores para garantir a continuidade do processo escolar para os estudantes mesmo fora da escola. Foi necessário buscar uma formação que utilizasse metodologias ativas que contribuíssem para o desenvolvimento da prática docente (LIMA, 2021).

As práticas pedagógicas dos professores, principalmente no ERE, precisaram ser constantemente avaliadas para que a aprendizagem ocorresse no AEE. No entanto, a escola precisou dar a esse professor condições para desenvolver um trabalho, uma vez que o uso de técnicas também requer instrumentos performáticos (OLIVEIRA; LOPES, 2021). Portanto, políticas públicas voltadas para a melhoria da educação inclusiva e a formação continuada de professores foram fundamentais para uma aprendizagem efetiva dos estudantes com DI no ERE. Isso só mostra o quanto a metodologia ativa é responsável por “estratégias, metodologias e técnicas concretas, específicas e diferenciadas” (MORAN, 2018, p. 4) para um processo de ensino eficaz com estudantes com DI.

O professor do AEE atendeu tanto estudantes com deficiência quanto orienta outros professores no desenvolvimento de atividades apropriadas para os estudantes com deficiência no ERE. Esses profissionais criam oportunidades de aprendizado para estudantes com DI utilizando tecnologias específicas, materiais adequados e ferramentas para facilitar a aprendizagem e elementos para orientação que possibilita adquirir conhecimentos escolares adequados, pois neste processo é necessário utilizar diferentes métodos e elementos para aumentar a eficiência (OLIVEIRA; LOPES, 2021).

A partir da operacionalização do processo de ensino, é possível realizar a aprendizagem de pessoas com DI no processo de educação escolar por meio da restauração de conteúdos, utilizando diferentes métodos e ferramentas. Além das atividades de impressão e mecânica, o professor da AEE, principalmente no ERE, foi responsável por facilitar o aprendizado (OLIVEIRA; LOPES, 2021).

Para Oliveira e Lopes (2021), o atendimento aos estudantes com DI durante a pandemia foi desenvolvido mantendo todos os protocolos de segurança da escola (distanciamento social, uso de álcool em gel, uso de máscaras), além de projetos que utilizem conhecimentos relacionados ao seu dia a dia. Mesmo

depois que a escola começou a atendê-los presencialmente, ainda foi possível alternar entre o ambiente escolar e o lar com a ajuda de familiares, conforme necessário. Esse processo foi benéfico, uma vez que o isolamento de longo prazo proporcionou experiências que foram incorporadas à prática escolar, além de ter sido muito desafiador para os professores de AEE.

Apoiar o desenvolvimento de metodologias ativas utilizando técnicas apropriadas pelo professor da AEE pode desenvolver intervenções que estimulem os estudantes em perceberem canais de aprendizagem em seu entorno, como por exemplo, o uso do celular como uma ferramenta importante de aprendizagem acessando *links* fornecidos pelos professores para complementar as aulas e os conteúdos abordados (BRITO; SARDINHA, 2021).

O uso das metodologias ativas contemporâneas torna o estudante o sujeito do conhecimento, ou seja, interagindo desde a geração do conhecimento até o resultado da aprendizagem. Isso pode ser observado no estudo realizado por Brito e Sardinha (2021), onde os autores desenvolveram um curso que possibilitasse um ambiente inclusivo e interativo, as “*Abordagens Positivas para Trabalhar com Deficientes Visuais Durante a Pandemia da COVID-19*”. Neste trabalho, todos os aplicativos selecionados para o curso foram previamente testados e utilizados igualmente entre os cursistas. Ao escolher um método ativo para usar em sala de aula, o professor analisou as seguintes possibilidades: a faixa etária, o público da turma, o tipo de material da aula (reciclável ou tecnologia) e o tempo de aula. Dessa forma, algumas metodologias ativas foram apresentadas e discutidas durante o curso, como:

- (1) sala de aula invertida, em que o processo de ensino e aprendizagem é investido, pois o docente o detentor do conhecimento determina o tema a ser pesquisado e apresentado pelos estudantes e esses deverão estudar o tema e escolher a forma de expor para seus pares e após esse processo o professor realiza as complementações e considerações caso necessárias;
- (2) estudo de caso, no qual o professor propõe um caso real/fictício e a turma dividida em equipes deverão encontrar uma melhor situação para os (s) casos (s) determinados, ou seja, precisarão refletir e apresentar soluções para temática delimitada;
- (3) gamificação, em que o uso de jogos como meio de avaliação sobre determinado tema estimula: a competição, a cognição, o estudo sobre a temática e o trabalho em equipe, em que os estudantes envolvem com o método e o professor pode oferecer bônus (pontuação extra individuais ou coletivas aos ganhadores);
- (4) ensino-híbrido, onde podem ocorrer aulas presenciais/remotas e também as discussões e apresentações dos alunos, isto é, os estudantes estarão interagindo de diversas formas;
- (5) júri simulado, em que a turma será dividida em duas equipes (defesa e acusação) então o professor delimita o tema e cada equipe tem direito a uma fala de defesa e acusação sucessivamente e o docente vai delimitar antes de iniciar o júri a quantidades de “round” ocorrerão;

- (6) plataforma digitais, em que poderá ser escolhida para ser inserida os conteúdos (apostilas e mapas mentais) das aulas e a partir desses conteúdos os estudantes deverão desenvolver suas pesquisas e posteriormente farão as apresentações de seus seminários;
- (7) mapa mental, em que pode subsidiar o aluno a produzir sínteses das aulas assistidas, por meio de algumas ferramentas, como: o Canva, o Padlet e entre outros disponibilizados na internet;
- (8) podcast, no qual é um programa de rádio gravado e o locutor grava o programa e depois disponibiliza em um site ou no Spotify para os ouvintes (BRITO; SARDINHA, 2021).

Dessa forma, o ERE, além das metodologias ativas de ensino, também foi plenamente aplicado no cotidiano, pois os estudantes com DI estavam em casa e, a partir do encaminhamento do professor, passaram a perceber a dinâmica das relações do seu entorno e a exercerem influência sobre seu estudo e treinamento.

O uso de diferentes estratégias de ensino e aprendizagem pode contar com a tecnologia, por mais escassa que seja e a escola precisou se reinventar em tempos de pandemia. De acordo com Fernández, Oliveira e Costa (2020, p. 55), as salas de aula invertidas no ERE “pode acontecer com sucesso porque os professores podem formar um grupo no *WhatsApp*, por exemplo, para que os estudantes aprendam antes do tempo e pratiquem nas aulas a distância”.

Os professores precisaram buscar capacitação e informações sobre novos encaminhamentos e procedimentos aplicando metodologias ativas para ajudar os estudantes com DI a não perderem a afinidade com a dinâmica escolar, para a qual foram desenvolvidas múltiplas formas de intervenção com base na teoria e na prática já aplicadas (OLIVEIRA; LOPES, 2021).

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As metodologias ativas utilizadas no ERE auxiliaram na prática pedagógica dos professores dos serviços de educação, pois, além de colocar o estudante no centro do processo de ensino, prescreveu sua capacidade de se desenvolver a partir do tratamento de sua realidade. Muitas das recomendações que podem ser desenvolvidas no ERE para orientar estudantes com DI incluem investigar seu ambiente social para desenvolver projetos relevantes para suas experiências. Aliar a teoria à prática é uma forma de desenvolver o interesse pelo conhecimento escolar e pela pandemia. Dessa forma, ao mesmo tempo em que se resolvem os problemas encontrados, podem ser desenvolvidos projetos nos quais o estudante irá utilizar o conhecimento que já possui sobre o assunto e estimulá-lo a aprofundar seus conhecimentos e depois intervir para mudar seu ambiente social.

Inicialmente, as mudanças no atendimento aos estudantes com deficiências indicavam a necessidade de novas intervenções no processo de ensino. Com

serviços totalmente remotos, sem reuniões presenciais, surgem evidências e o surgimento de práticas de ensino que capitalizam os interesses dos estudantes. Como resultado, tanto os professores de AEE quanto os estudantes com DI experimentam a adaptação e, em seguida, desfrutam de uma abordagem proativa que beneficia seu aprendizado.

As práticas de ensino que podem ser desenvolvidas com estudantes com DI precisam ser constantemente avaliadas e trabalhar as particularidades de cada um. Portanto, é necessário avaliá-los em todos os aspectos ao realizar a prática, levando em consideração suas habilidades analíticas, bem como recomendações e procedimentos recomendados. Da mesma forma, os materiais devem ser adaptados ao nível de dificuldade de cada indivíduo, sempre enfatizando o progresso e a participação global no processo de desenvolvimento.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa de 05 de outubro de 1988.**

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 02 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é o coronavírus?**. 07 de abril de 2021. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/perguntas-e-respostas/covid-19/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 03 ago. 2023.

BRITO, J. N.; SARDINHA, A. P. Relato de experiência sobre o curso de metodologias ativas em tempos de pandemia da covid-19 com uma discente com deficiência visual. VII CONEDU - Conedu em Casa... Campina Grande. **Anais [...]**. Realize Editora, 2021.

COQUEIRO, N. P. S.; SOUSA, E. C. A educação a distância (EAD) e o ensino remoto emergencial (ERE) em tempos de Pandemia da Covid 19. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 7, 2021.

COSTA, C. E. DA S.; SOUSA, R. R. DE; PEREIRA, M. S. Atendimento Educacional Especializado: articulação docente durante a pandemia. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 3, 2021.

FERREIRA, T. M. As Metodologias Ativas na comunicação com aluno surdo: avaliação de uma Experiência de Investigação-Ação. **Rev. Int. Investig. Cienc. Soc.** v. 17, n. 1, 2021.

FERNANDES, A. H.; OLIVEIRA, F. R.; COSTA, M. L. F. As metodologias ativas diante do ensino remoto: histórico e considerações teóricas para os anos iniciais do ensino fundamental. **Revista TICs & EaD em Foco**, v. 6, n. 2, 2020.

LIMA, R. V. G. O uso das Metodologias Ativas na disciplina de Educação Inclusiva nos cursos de licenciaturas em uma instituição de ensino superior privada de Ceilândia – DF. **Revista Outras Palavras**, v. 18, n.1, 2021.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005. 208 p.

MENDES, L. C.; REIS, D. A. Políticas públicas de educação inclusiva no Brasil e na Bahia: avanços e recuos. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 3, 2021.

MORAN, J. (org). **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

MOREIRA, J. A. Novos cenários e modelos de aprendizagem construtivistas em plataformas digitais. In: MONTEIRO, A.; MOREIRA, J. A.; ALMEIDA, A. C. (Orgs.). **Educação Online: Pedagogia e Aprendizagem em Plataformas Digitais**. Santo Tirso/Portugal: De Facto, 2012, p. 29-46.

OLIVEIRA, F. J. C.; LOPES, M. M. Metodologias ativas no ensino remoto emergencial: O atendimento educacional especializado com aluno com deficiência Intelectual- DI. **Brazilian Journal of Development**, v.7, n.9, 2021.

RODRIGUES, R. B. Atendimento Educacional Especializado durante a Pandemia na Rede Municipal de Serafina Corrêa-RS. **Revista Ibero- Americana de Humanidades, Ciências e Educação - REASE**, v.8, n.07, 2022.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. 5.ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SILVA, A. S. et al. **Práticas pedagógicas para docentes e discentes durante e pós - pandemia**. Salvador: Instituto Federal Baiano, 2020. 38 p.

SILVA, G. P.; MAIO, E. R. Educação inclusiva no ensino remoto: fortalecendo o vínculo entre escola e família. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.8, n.1, p. 41-54, 2021.

TAVARES, M. J. F. et al. Educação inclusiva no ensino remoto emergencial. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 2, 2022.



# FORMULAÇÃO DE PROBLEMAS: UM ESTADO DA ARTE EM ARTIGOS PUBLICADOS NO ENEM E SIPEM

Marcos Manoel da Silva<sup>1</sup>

## 1. INTRODUÇÃO

O presente texto apresenta uma extensão natural de trabalhos desenvolvidos pelo autor no projeto de pesquisa “*Ensino de Cálculo Diferencial e Integral: na perspectiva de Resolução de Problemas*” ligado ao Grupo de Pesquisa em Educação Matemática e Sistemas Aplicados ao Ensino (PEMSA) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), durante seu período de graduação. As pesquisas iniciaram no ano de 2015, e permanecem contínuas até os dias atuais refletindo sobre a utilização de Metodologias Ativas no processo de ensino-aprendizagem, entre elas, a Metodologia de Ensino-Aprendizagem-Avaliação de Matemática Através da Resolução de Problemas e a Formulação de Problemas (FP).

As pesquisas, inicialmente, tiveram foco em compreender como a Resolução de Problemas era apresentada nos Projetos Políticos Curriculares (PPCs) dos cursos de graduação da UDESC (SILVA, FIGUEIREDO, AZEVEDO, 2018), em seguida, compreender de que forma a Resolução de Problemas era trabalhada na disciplina de Cálculo Diferencial e Integral I (CDI-I). Desta forma, foram analisados livros didáticos apontados como referencial teórico no plano de ensino pela UDESC (SILVA, FIGUEIREDO, AZEVEDO, 2019a).

Dando continuidade, foi realizado um estado da arte na temática de Resolução de Problemas. Os resultados revelaram as dificuldades que ainda existem relacionadas com as diferentes concepções de ensino de Resolução de Problemas, bem como, a de os professores decidirem qual e que tipo de problemas utilizar em sala de aula de modo que se propicie o uso da metodologia de Resolução de Problemas (SILVA, FIGUEIREDO, AZEVEDO, 2019b).

---

1 Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologias (PPGECMT – UDESC/CCT). Graduado em Licenciatura em Matemática (UDESC/CCT). Professor da Educação Escolar Quilombola nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática na Modalidade EJA – SED/SC. Professor em Educação em Espaço de Privação de Liberdade na área de Matemática na Modalidade CEJA – SED/SC. E-mail: parceria.marcos@gmail.com.

Como um dos resultados de Silva, Figueiredo e Azevedo (2019a, 2019b), foi possível identificar a ligação da Resolução de Problemas com a FP. Nas pesquisas cuja temática era a Resolução de Problemas, identificamos que os trabalhos de Onuchic e Allevato (2011), Polya (2006) e Dante (2010) indicavam que a FP está relacionada com as atividades de Resolução de Problemas e que elas podem ser trabalhadas de forma colaborativa/conjunta. Nas pesquisas relacionadas aos PPCs, foi possível observar que, alguns desses documentos refletem que os profissionais que estão em formação devem buscar aptidão não apenas para resolverem problemas de suas respectivas áreas, mas que também devem ser capazes de formular problemas.

Ao refletirmos sobre a formação docente no curso de Licenciatura em Matemática, muitas das disciplinas necessitam de conhecimentos que regem a Educação Básica brasileira, entre eles a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Na BNCC, a área da Educação Matemática traz com grande ênfase o termo “formulação de problemas” como uma habilidade a ser adquirida durante o período formativo dos estudantes (BRASIL, 2017).

Diante dos resultados e observações referentes à temática, realizou-se uma pesquisa caracterizada como estado da arte sobre a FP. Para o presente texto, trazemos um recorte dessa pesquisa, que culminou com a construção do trabalho de conclusão de curso do pesquisador. Como questão norteadora se definiu: “*Como a Formulação de Problemas é abordada em artigos?*”. Com a finalidade de buscar responder a questão norteadora realizou-se como objetivo geral um mapeamento bibliográfico de artigos publicados nos anais das edições anteriores ao ano de 2020 dos eventos: Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM) e Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática (SIPEM). Como objetivos específicos destacamos as ações de: a) *mapear produções científicas sobre a Formulação de Problemas no contexto brasileiro*; b) *analisar essas produções*; c) *categorizar essas produções*; e d) *descrever suas contribuições sobre a Formulação de Problemas*.

No presente texto, a seguir, no segundo capítulo apresentamos os conceitos teóricos sobre a Formulação de Problemas. No capítulo três, apresentamos a metodologia e no capítulo quatro a construção do corpus analítico investigativo das produções que compõem a análise final. No capítulo cinco, realizou-se a análise dos objetos tendo como resultado a categorização dos objetos que compõem a análise final. No capítulo seis apresentamos as considerações finais, seguidas das referências no capítulo sete.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta pesquisa bibliográfica, observamos vários termos diferentes para se referir FP, entre eles: reformulação de problemas, apresentação de problemas, geração de problemas, criação de problemas, invenção de problemas, determinação de problemas, propor problemas, detectar problemas, descobrir problemas, prever problemas, design de enunciados de problemas (BARBOSA; VALE, 2014; FIGUEIREDO; GROENWALD, 2018).

Apesar da FP estar recentemente emergindo nas pesquisas, sua utilização não é nova. Ela já foi apontada por Polya, em seu livro “How two solve it?”. Para ele, se o aluno não tiver a oportunidade de criar seus próprios problemas sua experiência matemática ficaria incompleta. Ao formular um problema, o aluno busca utilizar informações tais como o resultado que obteve, o método que utilizou ou a experiência que adquiriu ao resolver um problema anterior (POLYA, 2006). Ao observarmos o currículo de Matemática, é possível identificar que a FP é vista como um importante componente, ela é considerada dentro das atividades matemáticas como uma das mais importantes ações realizadas, a FP é vista como a capacidade/habilidade de perceber e formular um problema (ENGLISH, 1997 *apud* GONTIJO, 2006).

Para Barbosa e Vale (2014), a FP é vista como uma estratégia/ferramenta poderosa que contribui para o desenvolvimento da capacidade dos alunos para resolverem problemas e de se tornarem bons resolvidores de problemas. Ainda para essas autoras, “a atividade de formulação de problemas é para o aluno a problematização de situações, usando a sua própria linguagem, experiências e conhecimento” (BARBOSA, VALE, 2014, p. 3). Para Yanez (2018, p. 161) a FP é “uma atitude, uma maneira de entender, aprender e fazer matemática, um grande desafio que alunos e professores enfrentam, se assim o desejarem”. Tais definições apresentadas pelos autores citados nos fazem chegar a um entendimento de como tratar a FP na presente pesquisa. Entendemos que a FP se refere à formulação de novos problemas ou a reformulação de problemas abordados, sendo assim considerada como uma estratégia metodológica de ensino e/ou de aprendizagem nas aulas de Matemática.

Dante (2010) acredita que o uso da FP traz a sala de aula muitos aspectos positivos, dentre eles o poder de comunicação do estudante valorizando o seu conhecimento prévio e oportunizando-o para uma possível exploração, organização e exposição de seus pensamentos, tais ações desenvolvem o pensamento produtivo, que muito se distancia do pensamento reprodutivo. A FP pode proporcionar aos professores uma compreensão maior do processo de aprendizagem. Na prática de FP é possível identificar como os alunos têm compreendido e como tem utilizado os conceitos e processos matemáticos, além de compreender

quais as atitudes em relação à matemática que os alunos estão desenvolvendo (BARBOSA; VALE, 2014).

Vale e Pimentel (2012, p. 351), acreditam que além da RP, é preciso compreender que

a formulação de problemas é uma atividade de importância inquestionável numa aula de matemática, pois contribui não só para o aprofundamento dos conceitos matemáticos envolvidos, mas também para a compreensão dos processos suscitados pela sua resolução. Encorajar os alunos a criar, a partilhar e a resolver os seus próprios problemas é um contexto de aprendizagem muito rico para o desenvolvimento da sua capacidade de resolução de problemas e do seu conhecimento matemático. Ao colocarem problemas, os alunos apercebem-se da sua estrutura, desenvolvendo, assim, pensamento crítico e capacidades de raciocínio ao mesmo tempo que aprendem a exprimir as suas ideias de modo mais preciso. A formulação de problemas faz parte da resolução de problemas.

Corroboramos com o pensamento das autoras, pois acreditamos que a FP, além de fazer com que o aluno aprofunde seus conhecimentos teóricos referentes aos conteúdos trabalhados a atividade de FP trará a eles entendimento em todo o processo de resolução do problema ora formulado e de problemas futuros que lhes forem apresentados. Diante da convergência do entendimento dos autores, acreditamos que a FP é uma ferramenta potencializadora no processo de aprendizagem dos conteúdos matemáticos, sua utilização instiga e explora a criatividade dos alunos em busca de uma compreensão maior dos conteúdos trabalhados em sala de aula sendo ainda um meio de tornar-lhes bons resolveadores de problemas.

### 3. METODOLOGIA

A abordagem metodológica adotada segue os pressupostos da pesquisa qualitativa, com objetivo exploratório-descritivo, tendo como procedimento técnico adotado um mapeamento bibliográfico caracterizado como estado da arte. Para Silva (2020, p. 28), nas pesquisas em educação “descrever o percurso metodológico é um esforço que se dá no sentido de expor, de registrar ou de explicar os caminhos trilhados ao longo da pesquisa, as escolhas feitas, porém, sem atribuir a priori valores de análise”.

O viés qualitativo, segundo Santos (2018), oferece aos pesquisadores uma visão mais aprofundada sobre novas compreensões e abordagens criando possibilidades para investigação. A pesquisa com objetivo exploratório-descritivo tem por proposta analisar e categorizar “como/de que forma” a FP tem sido destacada em artigos publicados em eventos (ENEM e SIPEM). Uma das características da pesquisa exploratória consiste em realizar um estudo do tipo

mapeamento bibliográfico, enquanto, da pesquisa descritiva é apresentar de forma detalhada o percurso realizado, a coleta de dados, a categorização e as reflexões como resultados e considerações do que fora achado (GIL, 2012).

Para Marconi e Lakatos (2002), a pesquisa bibliográfica compreende toda a literatura já tornada pública, que discorre a respeito do tema de estudo, de modo a colocar o pesquisador em contato com grande parte do que já foi escrito sobre o assunto. Romanowski e Ens (2006, p. 39) descrevem que o estado da arte pode oferecer contribuição

importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

Conforme afirmações dos autores supracitados, quando definida a questão norteadora da presente pesquisa, o propósito inicial foi de identificar de que forma o campo teórico sobre a FP tem sido construído pelos pesquisadores analisados. Focamos também em compreender de que forma a FP, como uma estratégia metodológica, estava sendo aplicada a prática pedagógica identificando dificuldades, lacunas, experiências inovadoras e potencialidades na FP em sala de aula.

A construção do corpus analítico-investigativo foi pensado de modo a varrer dois dos eventos na área de Educação Matemática que possuímos no Brasil: Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM) e Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática (SIPEM). Os dois são organizados pela Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), ocorrem de forma trienal, tendo objetivos e formas de atuação distintas.

O ENEM é um dos mais relevantes encontros que trata a respeito da Educação Matemática. Ele abrange vastos segmentos envolvidos com a Educação Matemática, desde professores da Educação Básica, professores e estudantes de Licenciaturas em Matemática e de áreas afins, estudantes da Pós-graduação e pesquisadores. O SIPEM nasceu pela necessidade de um espaço para pesquisadores discutirem suas pesquisas de forma mais aprofundada, situação essa que não era possível no ENEM pelo fato do Encontro destinar-se a um público heterogêneo e com outras expectativas. Percebeu-se então, uma necessidade maior de diálogos, trocas de experiências e intercâmbio entre pesquisadores nacionais e internacionais.

A seguir, apresentamos o processo realizado para coleta realizada nas edições do ENEM e SIPEM, os critérios estabelecidos para inclusão e exclusão dos objetos em nossa pesquisa para compor a análise final.

#### 4. COLETA DE DADOS

A coleta de objetos foi realizada nas edições do ENEM<sup>2</sup> e do SIPEM<sup>3</sup> realizadas até o ano de 2020. Ao todo, foram realizados 20 eventos, sendo 13 edições do ENEM e 7 edições do SIPEM, conforme mostramos no quadro 1. Ambos os eventos, em sua homepages, possuem acesso aos anais dos trabalhos apresentados.

**Quadro 1:** Ordem Cronológica dos Eventos ENEM e SIPEM

Ano	Edição	Local	Ano	Edição	Local
1987	I ENEM	São Paulo/SP	2000	I SIPEM	Serra Negra/SP
1988	II ENEM	Maringá/PR	2003	II SIPEM	Santos/SP
1990	III ENEM	Natal/RN	2006	III SIPEM	Curitiba/PR
1992	IV ENEM	Blumenau/SC	2009	IV SIPEM	Taguatinga/DF
1995	V ENEM	Aracaju/SE	2012	V SIPEM	Petrópolis/RJ
1998	VI ENEM	São Leopoldo/RS	2015	VI SIPEM	Pirenópolis/GO
2001	VII ENEM	Rio de Janeiro/RJ	2018	VII SIPEM	Foz do Iguaçu/PR
2004	VIII ENEM	Recife/PE	<b>Total de Eventos</b>		
2007	IX ENEM	Belo Horizonte/MG			
2010	X ENEM	Salvador/BA	<b>ENEM</b>		<b>13 Edições</b>
2013	XI ENEM	Curitiba/PR			
2016	XII ENEM	São Paulo/SP	<b>SIPEM</b>		<b>7 Edições</b>
2019	XIII ENEM	Cuiabá/MT			

Fonte: Silva, 2020.

Nas análises dos anais, foi identificado que, 10 eventos apresentam seus anais no formato de cadernos de resumos, conforme mostrado no quadro 2, e estão disponíveis no formato de documentos digitais em forma de livro (arquivo em pdf).

**Quadro 2:** Eventos com publicações apenas no Caderno de Resumos

Ano	Edição	Local	Ano	Edição	Local
1987	I ENEM	São Paulo/SP	2000	I SIPEM	Serra Negra/SP
1988	II ENEM	Maringá/PR	2003	II SIPEM	Santos/SP
1990	III ENEM	Natal/RN	2006	III SIPEM	Curitiba/PR
1992	IV ENEM	Blumenau/SC	2009	IV SIPEM	Taguatinga/DF
1995	V ENEM	Aracaju/SE			
1998	VI ENEM	São Leopoldo/RS			

Fonte: Silva, 2020.

2 Anais/sites das edições do ENEM - <http://www.sbemrasil.org.br/sbemrasil/index.php/anais/enem>.

3 Anais/sites das edições do SIPEM - <http://www.sbemrasil.org.br/sbemrasil/index.php/anais/sipem>.

Os eventos cujos anais apresentavam a publicação de artigos completos tinham duas questões diferentes. A primeira questão foi que, em quatro eventos foi possível fazer a coleta de dados utilizando o mecanismo de busca com o uso de palavras-chave. A segunda questão, nos seis eventos, a seleção dos trabalhos foi realizada por meio da leitura do título de todos os artigos, pois, nos sites não apresentavam mecanismos de busca.

Ao utilizarmos os mecanismos de busca, optamos pela utilização de três palavras-chave, sendo elas: *formulação*, *criação* e *criatividade*. Para cada uma das palavras foi realizada uma conferência minuciosa para evitar a contabilização de artigos repetidos. Não foi aplicado refinamento nos filtros de busca, desta forma o mecanismo nos devolveu artigos que possuíam as palavras-chave em qualquer parte de sua construção, o resultado é apresentado no quadro 3.

**Quadro 3:** Coleta de Artigos usando Palavras-Chaves

Ano	Edição	Artigos	Palavras Chaves
2010	X ENEM	66	<i>“formulação”, “criação” e “criatividade”</i>
2012	V SIPEM	2	
2018	VII SIPEM	18	
2019	XIII ENEM	101	
<b>Total de Artigos</b>		<b>187</b>	

Fonte: Silva, 2020.

Na segunda questão supracitada, realizamos a leitura do título de todos os artigos que compunham os anais dos eventos, os resultados são apresentados no quadro 4. Neste processo, o critério de seleção estabelecido foi que o título deixaria claro que o artigo abordava com Resolução de Problemas ou Formulação de Problemas.

**Quadro 4:** Coleta de Artigos pela Leitura do Título

Ano	Edição	Objetos
2001	VII ENEM	20
2004	VIII ENEM	14
2007	IX ENEM	6
2013	XI ENEM	15
2015	VI SIPEM	10
2016	XII ENEM	42
<b>Total de Artigos</b>		<b>107</b>

Fonte: Silva, 2020.

Após a primeira coleta, foram obtidos um total de 294 (187 + 107) artigos que compunham a fase inicial de nossa análise. Com eles, estabelecemos os critérios para permanência em nossa pesquisa ou exclusão: 1) Leitura do Resumo; 2) Leitura da Introdução e Conclusão; e 3) Leitura do Artigo Completo. Por se tratar de um recorte, apresentaremos de forma detalhada apenas os resultados do terceiro critério, porém, destacamos que em Silva (2020) é possível encontrar de forma detalhada todos os critérios.

Com essa sequência definida, seguimos para: 1) Leitura do Resumo - o resumo necessitava abordar o tema de FP descrevendo-o em alguma fala ou que deixasse a entender o uso da FP ou a Resolução de Problemas no corpo do artigo. Permaneceram nas análises 61 artigos. Excluiu-se um total de 233 artigos que não atenderam aos critérios estabelecidos. 2) Leitura da Introdução e Conclusão: a leitura da introdução deveria dar o entendimento de que o artigo abordará a FP e a conclusão deveria apresentar resultados do uso de FP. O resultado foi que, permaneceram em nossas análises um total de 10 artigos, que atenderam os critérios estabelecidos na leitura da Introdução e Conclusão. 3) Leitura do Artigo Completo: Para este momento, foi realizada a leitura completa dos 10 artigos e identificamos quais realmente atenderam a pergunta de pesquisa. Desta forma, conforme, atenderam plenamente todos os critérios de permanência um total de oito artigos.

**Quadro 5:** Artigos lidos por completo.

Nº	Título	Autores	Evento
01	Proposição de Problemas Matemáticos: Um olhar para a sala de aula e para as pesquisas	Brandão, Estevão (2019)	XIII ENEM
02	“Quando posso elaborar meus problemas” – Uma análise das produções de alunos de um quarto ano em termos de criatividade	Fonteque, Vertuan (2019)	
03	Resolução de Problemas: Diferentes Abordagens no Ensino de Matemática	Muller, Dullius (2018)	VII SIPEM
04	Enunciados de problemas elaborados por alunos de 3º ano do ensino fundamental a partir de sentença matemática	Mariano (2013)	XI ENEM
05	Textos multiplicativos: formular situações-problema favorece a aprendizagem para resolução de problemas?	Silva, Pessoa (2013)	
06	Educação Matemática Críticas uma aplicação em sala de aula utilizando-se de situações problematizadoras como recurso na proposição, formulação e exploração de problemas Matemáticos	Cavalcante, Cavalcante (2013)	
07	Elaboração e Resolução de Problemas por alunos do sexto ano do ensino fundamental com Base em cenários fotográficos	Rocha, Cruciol, Souza (2013)	
08	Investigando a formulação e a resolução de problemas matemáticos na sala de aula: utilizando a calculadora básica	Silva, Medeiros (2016)	XII ENEM

Fonte: Silva, 2020.



Na sequência, apresentamos e destacamos as pesquisas, ações e atividades realizadas que caracterizam os artigos como a atenderem a pergunta de nossa pesquisa.

## 5. ANÁLISE DOS DADOS E CATEGORIZAÇÃO

Por fim, a análise realizada dos oito artigos que atenderam os critérios já mencionados possibilitou a identificação de três modelos, sendo eles: livre, estruturado e semiestruturado. A seguir, uma breve descrição dos oito artigos.

Inicialmente, serão apresentados os trabalhos que fizeram uso da FP, classificados como *Modelo Livre*. Nesse modelo, nenhum problema é apresentado como exemplo, nem imagens ou gráficos, os alunos são instigados a formularem problemas de forma livre, usando toda a sua criatividade. Dois (dos oito) artigos foram classificados como modelo livre.

Fonteque e Ventuan (2019), apresentam uma investigação com 22 alunos do 4º ano do Ensino Fundamental I de uma escola pública. O trabalho aborda como os estudantes formulam problemas matemáticos quando lhes foi lançado esse desafio. As análises foram pautadas na busca da identificação dos aspectos criativos revelados durante o processo de FP. Foram observados os aspectos de fluência, flexibilidade e originalidade. A proposta foi a FP de forma livre, ou seja, foi-lhes dada a oportunidade de formular problemas sobre qualquer assunto que desejassem dando liberdade para suas criatividade, tendo como exigência, que eles também deveriam resolver os problemas. Mesmo não sendo solicitado, os autores relatam que grande parte dos alunos se preocuparam em justificar tanto a formulação quanto a resolução de seus problemas com representações em desenho.

Como resultados, grande parte dos alunos ao formularem seus problemas usaram conteúdos matemáticos e contextualizações similares. No início houve um grande estranhamento dos alunos pelo fato de ser uma dinâmica desconhecida, pois o comum é sempre o professor apresentar os problemas e eles apenas trabalharem na resolução. Estes tinham estrutura e ideia semelhantes, muitos envolvendo apenas uma operação, destacando a adição.

Silva e Medeiros (2016), apresentam um estudo de caso dando continuidade às atividades do Projeto Investigando a Formulação e Resolução de Problemas Matemáticos na Sala de Aula: Explorando Conexões entre Escola e Universidade, pertencente ao Programa Observatório da Educação, da CAPES. A pesquisa analisou como 17 alunos de uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede municipal concebem, formulam e resolvem problemas matemáticos a partir de uma calculadora básica. Os objetivos específicos foram: Identificar as concepções dos alunos sobre materiais tecnológicos e

a formulação e resolução de problemas matemáticos na sala de aula a partir da calculadora básica; Proporcionar a formulação e resolução de problemas matemáticos a partir dos códigos da calculadora básica e explorar, nas atividades de formulação e resolução de problemas matemáticos, os conteúdos nos quais os alunos apresentaram menor desempenho na Prova Brasil.

De acordo com os autores, os primeiros problemas formulados, nas primeiras atividades até os últimos houve uma mudança significativa na parte estrutural dos problemas criados pelos alunos. Eles foram desenvolvidos de forma livre, contextualizado, permitindo manifestarem a criatividade ao apresentarem várias estratégias, ação essa que confirmou o potencial do uso da calculadora em sala de aula. Os conteúdos explorados nesses problemas foram Perímetro, Números Decimais, Frações e Porcentagem. Como conclusão, os autores destacam que os alunos são capazes de formular e resolver problemas matemáticos.

Apresentamos a seguir os objetos que classificamos como *Modelo Estruturado*. Neste modelo é apresentado um problema base para os alunos, e eles a partir deste, possuem a possibilidades para completá-lo/reformulá-lo ou formular/criar um novo problema, em sua grande maioria, este último é mais usado.

Nesta perspectiva Brandão e Estevão (2019), trazem um relato de experiência referente às suas pesquisas de mestrado utilizando a proposição de problemas com os alunos do Ensino Médio e alunos dos cursos de Pedagogia e Licenciatura em Matemática. Com os alunos do 1º ano do Ensino Médio as experiências discutidas na pesquisa foram a utilização da metodologia de resolução de problemas no desenvolvimento do conceito de função, ao longo de 11 encontros. Após esses encontros, aos alunos foi solicitado que formulassem problemas correlatos com os que foram trabalhados anteriormente. Os autores destacam que, pelos problemas elaborados, nota-se que houve entendimento do conteúdo por parte dos alunos. Os autores revelam que os alunos tiveram grande dificuldade na escrita da língua materna e na linguagem matemática para expressar suas ideias e para fazer as perguntas nos enunciados, porém vale destacar que todos se preocuparam em apresentar a ideia de função nos problemas.

Considerando as atividades de FP realizadas com os alunos dos cursos de Pedagogia e Licenciatura em Matemática, os autores identificaram uma lacuna no tocante à maturidade desses alunos no que se refere a FP. Essa falta de maturidade, segundo os autores, parece estar relacionada à pouca experiência dos alunos na prática em formular problemas. Os alunos levaram um tempo maior do que o esperado para a FP. Os problemas formulados envolveram situações bem simples e geralmente parecidas com os dos livros didáticos usados por eles (BRANDÃO; ESTEVÃO, 2019). Os autores concluem que não basta chegar em sala de aula e trabalhar a FP, é preciso um trabalho prévio, mostrando os

aspectos da Proposição de Problemas ou apresentar aos alunos problemas anteriores que eles possam usar como modelo, ou ainda formular problemas correlatos aos já apresentados.

Nesse sentido, os autores destacam que no

uso da Proposição de Problemas no processo de ensino aprendizagem, observamos que os alunos se tornaram, ao longo das atividades, mais autônomos, críticos, ou seja, criaram uma nova postura, além de mudar algumas concepções de que a Matemática é ‘chata’ e não possui aplicação; supomos que o seu uso tenha feito com que os alunos fossem motivados a estudar Matemática. (BRANDÃO; ESTEVÃO, 2019, p. 8).

As afirmações dos autores reforçam o potencial da utilização da FP em sala de aula, nas aulas de Matemática. É preciso envolver os alunos em atividades que os possibilitem de enxergar em seu cotidiano a utilização dos conteúdos aprendidos na escola, e isso, podemos falar a respeito de todas as disciplinas, não apenas em Matemática.

Ao se trabalhar o *Modelo Semiestruturado* são apresentadas aos alunos situações estáticas, e eles devem tirar informações dessas situações, aceitá-las e então formularem problemas usando esses dados.

Sob o mesmo ponto de vista, Mariano (2013), traz um artigo que foi desenvolvido a partir de uma discussão realizada em um grupo de pesquisa no âmbito do Programa Observatório da Educação. Tal programa desenvolve o projeto “Prova Brasil de Matemática: revelações e possibilidades de avanços nos saberes de alunos de 4ª série / 5º ano e indicativos para formação de professores”. O autor esclarece que os resultados provêm da produção de enunciados dos problemas pelas crianças do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal. Após estudo teórico e discussões, foi acordado que os professores participantes do projeto criariam enunciados de problemas do campo aditivo com seus alunos, usando sentenças matemáticas. Segundo os autores, foram criadas sentenças com números naturais esperando que os alunos trabalhassem diferentes significados da adição e subtração.

Ao todo foram analisados 262 protocolos referentes a 42 alunos, segundo a autora os alunos já estavam acostumados a trabalhar com a resolução de problemas, mas não tinham atuado ainda na condição de autores de enunciados. Alguns alunos não conseguiram realizar as atividades, grande parte teve muita dificuldade nas sentenças que envolviam operação de subtração. No campo aditivo, ficou evidente que grande parte dos alunos utilizaram a ideia de transformação, poucos se arriscaram a escrever enunciados envolvendo outros significados.

Os resultados obtidos mostram que os alunos utilizaram mais de uma interpretação da sentença matemática na formulação do texto dos problemas, mas priorizam os significados de transformação. É notório a dificuldade que

os alunos possuem para estabelecer uma conexão entre as operações de adição e subtração o que interferiu diretamente na criação dos enunciados. A autora ressalta a importância de o professor realizar mais atividades que proporcionem aos alunos a elaboração de enunciados de problemas e destaca que esse tipo de atividade facilita a interpretação de outros problemas.

Em Muller e Dullius (2018), os autores apresentam os resultados de um projeto desenvolvido no âmbito do Programa Observatório da Educação, que foi desenvolvido num período de quatro anos tendo como escopo inicial o estudo dos sistemas avaliativos de Educação Básica do Brasil (ENEM<sup>4</sup>, SAEB, Prova Brasil, PISA) sob aspectos diversos: histórico, estudantes participantes, órgão responsável pela elaboração e aplicação, dentre outros que geraram discussões e direcionamento para as futuras ações a serem desenvolvidas nas escolas a respeito das atividades de RP.

As investigações e elaborações de ações se deram início com um grupo de trabalho que contou com a participação de nove acadêmicas de mestrado, seis professoras de Matemática da Educação Básica da rede pública de ensino do estado do Rio Grande do Sul, seis estudantes de graduação e dois professores da instituição. Em paralelo a essas atividades, as mestrandas participantes do projeto desenvolveram uma Formação Continuada para professores de modo a abordar os temas como: a formulação e resolução de diferentes problemas Matemáticos, a formação de um grupo colaborativo para vivenciar a troca de experiências, formação de professores na modalidade de ensino a distância com foco na Resolução de Problemas.

Os autores ressaltam que na formação continuada, as atividades eram realizadas tanto pelos professores que vinham buscar essa formação, quanto pelos alunos participantes do projeto e que junto às atividades de RP. Eles também trabalharam na formação continuada com o desenvolvimento de

atividades de elaboração de problemas matemáticos. Estes foram abordados de formas diferentes, pois podemos elaborar problemas a partir de uma imagem, de uma resposta, ou elaborando questões para um enunciado dado. Essa atividade pode auxiliar muito a compreensão e a estruturação de um problema e consequentemente auxiliar na interpretação e resolução (MULLER; DULLIUS, 2018, p. 7)

Os autores destacam como resultados o envolvimento maior dos bolsistas nas discussões e trocas de ideias, seu empenho na busca por alternativas de melhoria do Ensino da Matemática, tal resultado era consequência das significativas contribuições dos professores que nas reuniões semanais traziam

---

4 Apenas neste momento a sigla ENEM diz respeito ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

comentários e sugestões advindas das escolas parceiras. Ainda como resultado, os autores perceberam que “a utilização de diferentes estratégias não era abordada pelos professores, o cálculo formal era praticamente a única forma utilizada para resolução” (MULLER; DULLIUS, 2018, p. 8).

Cavalcante e Cavalcante (2013), apresentam um relato de experiência de duas atividades que desenvolveram em uma das turmas que lecionam, tais atividades foram desenvolvidas com a turma do 1º ano do Ensino Médio, contendo 03 mulheres e 06 homens, alunos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola da rede estadual de Paraíba. As atividades foram desenvolvidas com base no que era discutido e proposta em pesquisas dentro da Educação Matemática Crítica, seguindo a linha de contextos sócio-político-culturais que proporcionaram a geração de situações problematizadoras, caminho que se buscou trilhar por perspectivas como a proposição, formulação e elaboração de problemas matemáticos.

As atividades sempre foram desenvolvidas em grupos de três alunos ou todos os alunos em um único grande grupo. A escolha das atividades, realizada pelos professores/pesquisadores seguiu dentro dos contextos vividos no decorrer do segundo semestre de 2012 que tinha a realização das eleições municipais, denúncias de corrupção nos noticiários entre outros, temas esses bem presentes no cotidiano dos alunos.

A primeira atividade intitulada “Uma comparação de indignar!” realizava a comparação da maior ponte sobre o mar construída na China com a ponte que foi construída no Rio Guaíba. Após a leitura de um texto que falava a respeito de como os gastos na construção das duas pontes era quase o mesmo, foram realizados momentos de discussões e reflexões e depois questionado aos alunos de que forma a Matemática poderia contribuir com essa questão. Um aluno sugeriu realizar a comparação dos valores apresentados em relação à construção das duas pontes e foi a partir daí que se deu o ponto de partida para se trabalhar a proposição, formulação e exploração dos problemas matemáticos.

As atividades foram trabalhadas em sala de aula de forma colaborativa, ora com auxílio do professor, ora o grande grupo de alunos ajudando um ao outro. O início da dinâmica foi realizado com questionamentos pelo professor, estes questionamentos instigaram os alunos a formularem suas próprias questões problema. Para os autores, muitos conteúdos matemáticos foram trabalhados de forma direta e indireta a partir das proposições que os alunos geraram em relação às formulações e explorações matemáticas.

Os autores ainda destacam que nem todos os conteúdos foram trabalhados partindo das proposições apresentadas pelos alunos, pois alguns alunos “se envolveram mais nas atividades e conseguiram apresentar boas proposições, outros

alunos nem tanto, o que já era esperado, pois era uma dinâmica de aula diferenciada, fora do que estavam acostumados” (CAVALCANTE; CAVALCANTE, 2013, p. 6). Os autores ressaltam que a participação dos alunos foi de forma efetiva, deixando de serem apenas receptores para se tornarem formuladores e exploradores de situações, eles realmente participaram da construção do conhecimento.

A segunda atividade intitulada “Que Aperto!” tratava de um texto a respeito da superlotação carcerária na Cadeia de Cesário Lange. Após a leitura do texto se abriu espaço para discussão e percebeu-se que alguns alunos possuíam pensamentos opostos referentes a essa situação e a partir desse ponto os autores lançaram alguns questionamentos que geraram algumas mudanças de posição. Desses questionamentos os alunos destacaram quais podem ser os motivos que levam alguém ao crime e a partir daí as ações podem ser tomadas para que isso não ocorra, tais ações podem ser de ordem sócio-política-culturais.

Os autores pediram que os alunos tirassem os dados matemáticos dos problemas, mas eles não conseguiram desenvolver muitas coisas, quando foi acrescida uma nova informação, a de que pela lei brasileira cada preso deve ter no mínimo 6 m<sup>2</sup> de espaço de cela. Dessa forma foi solicitado aos alunos para que construíssem com fita um espaço utilizando as medidas de uma cela, e lá compreendessem a realidade que o texto trouxe e pudessem formular questões a partir de sua experiência. Os autores perceberam participação maior dos alunos nessa atividade. O desenvolvimento das atividades mostrou potenciais para se trabalhar em um processo de reflexão-ação-reflexão em sala de aula e isso em qualquer modalidade de ensino.

Rocha, Cruciol e Souza (2013), apresentam um relato de experiência de atividades desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBIB) por alunos do curso de licenciatura em Matemática. Os autores foram além das atividades de RP, eles trabalharam com os alunos da FP com o objetivo de serem resolvidos pela turma. Participaram da atividade 4 alunos bolsistas do PIBID e 20 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental no contraturno de suas respectivas aulas.

Foram apresentados 20 cenários em imagens coloridas e plastificadas para que eles escolhessem qualquer uma para então elaborar uma situação problema. Os autores destacam que os alunos ficaram surpresos com a atividade e questionaram qual tipo de problema deveriam elaborar, as contas deveriam aparecer. Diante destes questionamentos foi deixado livre para criarem espontaneamente. Alguns alunos desenvolveram as atividades rapidamente e pegaram outro cenário para formular outro problema, totalizando no final da atividade 32 problemas.

Rocha, Cruciol e Souza (2013) destacam que os 32 problemas estavam relacionados com alguma situação real vinculada à realidade ou ao imaginário

dos estudantes. Todos os problemas apresentaram um contexto, em sua grande maioria, simples, mas já se esperava isso levando em conta a faixa etária e nível de escolarização dos estudantes. Em se tratando das resoluções, os autores destacam que 5 estudantes não encontraram a solução correta para o problema elaborado mesmo sua construção tendo sido simples e clara, 3 estudantes erraram o cálculo e outros 2 apresentaram interpretações erradas em relação a solução.

Os autores destacam que nos cenários apresentados era possível realizar a FP de conteúdos já aprendidos, mas em alguns cenários, era possível detectar itens que poderiam ser relacionados a conteúdos que ainda não tinham sido trabalhados em sala de aula. Apenas um aluno trabalhou na FP cujo conteúdo ainda não tinha sido trabalhado em sala de aula. As atividades mostraram que os alunos são muito criativos. Destaca-se que a grande preocupação deles foi formular problemas compreensíveis e sem erros linguísticos. Isso decorre do relato dos alunos ao citar que nas aulas de matemática pouco se escreve e quando se escreve, são escritas relacionadas a cálculos.

Destacamos que o artigo de Silva e Pessoa (2013), traz em sua escrita duas modalidades, a *Estruturada* e a *Semiestruturada*. Eles apresentam um estudo que analisou

a influência da construção de situações-problema de multiplicação na compreensão e resolução de problemas multiplicativos e mais especificamente verificar o que os alunos já sabiam referente à resolução de problemas multiplicativos, propor atividades de elaboração de situações-problema envolvendo multiplicação e comparar o desempenho de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental na resolução de situações-problema de multiplicação antes e após as intervenções. (SILVA; PESSOA, 2013, p. 7).

Tal estudo foi realizado com 11 alunos com faixa etária entre 9 e 10 anos do 4º ano do Ensino Fundamental. Para coleta de dados foram aplicados um pré-teste, três intervenções e um pós-teste. Os dois testes resolvidos, de forma individual, continham 8 problemas multiplicativos. Nas intervenções, os alunos resolveram em duplas, ocorrendo três vezes e em dias alternados, utilizando todo o horário de aula.

Nas intervenções, uma das atividades consistia em completar ou iniciar problemas já propostos. Outra atividade envolveu os alunos formulando problemas a partir de imagens fornecidas. Durante a FP, os alunos resolveram problemas que criaram, permitindo a revisão e identificação de possíveis alterações. A última proposta consistiu em usar contas de multiplicação como base, possibilitando a troca de problemas entre os alunos para análise e aprimoramento mútuo. Com os resultados obtidos é possível uma reflexão sobre o papel da FP no desenvolvimento do raciocínio multiplicativo.

Silva e Pessoa (2013, p. 13), destacam que “esse processo de aprendizagem não é homogêneo, ou seja, os alunos apresentaram avanços, mas em ritmos

diferentes de aprendizado”. Para os autores os alunos passaram a pensar mais sobre a contextualização dos problemas apresentados a eles de modo a identificar com maior facilidade quais operações os problemas exigem para se chegar a uma solução.

Como resultado, no Quadro 6, apresentamos os quantitativos relacionados à classificação de cada artigo conforme o Modelo de aplicação da atividade de FP.

**Quadro 6:** Classificação dos artigos segundo os Modelos de atividade com FP

Modelo	Título	Autores
Livre	“Quando posso elaborar meus problemas” – Uma análise das produções de alunos de um quarto ano em termos de criatividade	Fonteque, Vertuan (2019)
	Investigando a formulação e a resolução de problemas matemáticos na sala de aula: utilizando a calculadora básica	Silva, Medeiros (2016)
Estruturado	Proposição de Problemas Matemáticos: Um olhar para a sala de aula e para as pesquisas	Brandão, Estevão (2019)
Semiestruturado	Educação Matemática Críticas uma aplicação em sala de aula utilizando-se de situações problematizadoras como recurso na proposição, formulação e exploração de problemas Matemáticos	Cavalcante, Cavalcante (2013)
	Elaboração e Resolução de Problemas por alunos do sexto ano do ensino fundamental com Base em cenários fotográficos	Rocha, Cruciol, Souza (2013)
	Enunciados de problemas elaborados por alunos de 3º ano do ensino fundamental a partir de sentença matemática	Mariano (2013)
	Resolução de Problemas: Diferentes Abordagens no Ensino de Matemática	Muller, Dullius (2018)
Estruturado e Semiestruturado	Textos multiplicativos: formular situações-problema favorece a aprendizagem para resolução de problemas?	Silva, Pessoa (2013)

Fonte: Silva, 2020.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a presente pesquisa, encontramos oito artigos que abordavam a FP em sala de aula como estratégia metodológica de ensino e/ou aprendizagem. Consideramos que tal resultado é pequeno, em vista da base de dados considerada. A maior quantidade de artigos se concentra em 2013, tendo apenas um datado de 2016 e dois em 2019. Na análise constatamos que na FP, assim como na RP, temos o aluno como ativo na construção de novos conhecimentos e colocando em prática conhecimentos já adquiridos, aqui o aluno toma ação em um processo de aprendizagem colocando em prática, principalmente, sua criatividade



conforme os objetos analisados relatam (ROCHA, CRUCIOL, SOUZA, 2013; RAIVA, 2017). Para os autores, a FP e a RP, podem ser consideradas ferramentas que instigam a criatividade matemática dos alunos (SILVA, MEDEIROS, 2016; SILVA, 2016; BRANDÃO, ESTEVÃO, 2019).

Também é possível afirmarmos, por meio dos resultados da presente pesquisa, o estranhamento dos alunos em relação a forma de trabalhar a Matemática com a FP (FONTEQUE, VENTUAN, 2019). Para os autores esse estranhamento é oriundo dos alunos estarem acostumados com um formato de aula tido como tradicional (aluno/passivo e professor/ativo), em que o professor expõe o conteúdo, apresenta exemplos, resolve e depois apresenta uma lista de exercícios correlatos ao que foi explanado.

Certamente a categorização dos artigos quanto à abordagem dada à FP nos permitiu identificar os modelos: livre, estruturado e semiestruturado. Em relação ao modelo livre, percebemos que ao formular problemas os alunos utilizaram conteúdos matemáticos ou de outras disciplinas trabalhadas no momento do desenvolvimento da pesquisa, ou seja, os alunos ficaram presos a um curto período temporal (FONTEQUE, VENTUAN, 2019). Não aconteceu a FP com conteúdos, por exemplo, de anos anteriores. Por isso, é possível refletir sobre a clareza que professores devem ter ao desenvolver a FP no modelo livre se deseje abarcar conteúdos já vistos a um longo período.

Conforme os modelos identificados neste estudo, temos que no modelo semiestruturado, foi observado que os pesquisadores/professores utilizaram de várias formas para a FP, desde desenhos, gráficos, reportagens, tirinhas de jornal, filme, música, poesia, objetos entre outros (MARIANO, 2013; MULLER, DULIUS, 2018; CAVALCANTE, CAVALCANTE, 2013). Para os autores, as propostas instigam ainda mais a criatividade dos alunos, ao receber o objeto e ter a necessidade de trabalhar a FP criando um contexto ou utilizando o contexto no qual o objeto está inserido faz com que os alunos tenham um pensamento crítico, analítico e principalmente sejam criativos tanto na FP, quando na RP.

Outrossim, no modelo estruturado, os novos problemas se baseavam em problemas já apresentados em sala de aula. Tal atividade trouxe aos pesquisadores um entendimento de que nesse modelo, se não instruídos, grande parte dos alunos tendem a realizar apenas a modificação de palavras e de valores para obter um novo problema, porém a estrutura do problema permanece a mesma (FONTEQUE, VENTUAN, 2019; BRANDÃO, ESTEVÃO, 2019). Porém, quando os pesquisadores realizaram as atividades de FP neste modelo com orientações mais precisas, os alunos precisavam compreender o contexto do problema e que poderiam chegar à solução com perguntas diferentes e com novos questionamentos.

Assim, nos três modelos citados, concluímos por meio das afirmações dos professores/pesquisadores que os resultados da utilização da FP resultaram em aumento da criatividade dos alunos. Os autores identificaram uma postura crítica e analítica nos alunos diante do problema formulado, pois as ações de criação de estratégias em outras atividades, ou mesmo na resolução de problemas, apresentados pelos professores, recebem forte influência da prática das atividades de FP.

Por fim, retomando a questão norteadora da presente pesquisa, de que forma a FP está sendo trabalhada em sala de aula na disciplina de matemática, destacamos que a investigação dos objetos nos permite inferir que: a) a FP tem sido trabalhada em todos os níveis de ensino – Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior, Pós-Graduação e Formações Continuadas; b) a FP pode ser trabalhada de forma a integrar a RP e/ou pode ser trabalhada de forma autônoma como complemento de outras metodologias; c) a FP pode ser trabalhada de forma individual, porém está sendo aplicada com maior ênfase em atividades colaborativas entre os alunos; d) o desenvolvimento de atividades de FP nas aulas de matemática refletem uma postura diferenciada dos alunos em atividades de outras disciplinas; e) a FP tem sido desenvolvida em todas as suas modalidades – livre, estruturada e semiestruturada.

Deste modo concluímos que alcançamos o objetivo da presente pesquisa que foi compreender e categorizar como a FP tem sido abordada nos artigos investigados. Sendo assim, além de compreendermos a abordagem da FP, observamos na fala dos pesquisados que é preciso incentivar o uso da FP em sala de aula, tal incentivo vem dos resultados positivos obtidos nas pesquisas desenvolvidas no que tange uma melhora significativa no processo de aprendizagem por parte dos alunos.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, A.; VALE, I. Trilhos matemáticos e a criação de problemas. In: **XIV Conferência Interamericana de Educação Matemática – XIV CIAEM**. Chiapas/México, 2014.
- BRANDÃO, J. D. P.; ESTEVÃO, S. V. E. Proposição de Problemas Matemáticos: Um olhar para a sala de aula e para as pesquisas. In: **XIII Encontro Nacional de Educação Matemática – XIII ENEM**. Cuiabá/MT, 2019.
- BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, Brasília/DF: MEC, 2017.
- CAVALCANTE, N. I. S.; CAVALCANTE, J. L. Educação Matemática Crítica: uma aplicação em sala de aula utilizando-se de situações problematizadas como recurso na proposição, formulação e exploração de problemas matemáticos. In: **XI Encontro Nacional de Educação Matemática – XI ENEM**. Curitiba/PR, 2013.

- DANTE, L. R. **Formulação e Resolução de problemas de Matemática: Teoria e prática**. São Paulo: Ática, 1ª ed. 2010.
- FIGUEIREDO, F. F.; GROENWALD, C. L. O. A Reflexão sobre o Design e a Resolução de Problemas Abertos com a Utilização das Tecnologias Digitais: um processo potencializador na formação do Educador Matemático. In: **Debates em Educação**, vol. 10, n. 20, jan./abr., 2018.
- FONTEQUE, V. B.; VENTUAN, R. E. “Quando posso elaborar meus problemas” – Uma análise das produções de alunos de um quarto ano em termos de criatividade. In: **XIII Encontro Nacional de Educação Matemática – XIII ENEM**. Cuiabá/MT, 2019.
- GONTIJO, C. H. Resolução e Formulação de Problemas: caminhos para o desenvolvimento da criatividade em Matemática. In: **Simpósio Internacional de Pesquisa em Educação Matemática – SIPEMAT**, Recife/PE, 2006.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- MARIANO, S. F. S. Enunciados de Problemas Elaborados por alunos de 3º ano do Ensino Fundamental a partir de sentença Matemática. In: **XI Encontro Nacional de Educação Matemática – XI ENEM**. Curitiba/PR, 2013.
- MULLER, A. P. K.; DALLIUS, M. M. Resolução de Problemas: Diferentes Abordagens no Ensino de Matemática. In: **VII Seminário Internacional de Pesquisa em Educação matemática – VII SUPEM**. Foz do Iguaçu/PR, 2018.
- ONUCHIC, L. R.; ALLEVATO, N. S. G. Pesquisa em Resolução de Problemas: caminhos, avanços e novas perspectivas. In: **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 25, n. 41, dez. 2011.
- POLYA, G. **A arte de resolver problemas: um novo aspecto do método matemático**. Tradução e adaptação Heitor Lisboa de Araújo. Rio de Janeiro, Interciência, 2006.
- ROCHA, V.; CRUCIOL, D. F.; SOUZA, R. C. Elaboração e Resolução de Problemas por alunos do sexto ano do Ensino Fundamental com base em cenários fotográficos. In: **XI Encontro Nacional de Educação Matemática – XI ENEM**. Curitiba/PR, 2013.
- ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. In: **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, set./dez. 2006.
- SANTOS, G. M. T. **A qualidade da educação superior e a pedagogia universitária: um olhar sobre a docência**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2018.
- SILVA, M. M.. **Formulação de Problemas: o que nos revela um mapeamento realizado nas publicações em artigos, dissertações e teses**. Trabalho de Conclusão de Curso, Departamento de Licenciatura em Matemática, Universidade do Estado de Santa Catarina, Joinville/SC, 2020.

- SILVA, J. R.; PESSOA, C. A. S. Textos Multiplicativos: Formular situações-problema favorece a aprendizagem para resolução de problemas? In: **XI Encontro Nacional de Educação Matemática – XI ENEM**. Curitiba/PR, 2013.
- SILVA, M. M.; FIGUEIREDO, E. B.; AZEVEDO, E. B. A resolução de problemas nos projetos pedagógicos dos cursos e nos livros didáticos. In: **X Congresso Ibero-Americano de Docência Universitária: “O Envolvimento Estudantil” – X CIDU**. Porto Alegre/RS, 2018.
- SILVA, M. M.; FIGUEIREDO, E. B.; AZEVEDO, E. B. Um Estudo Sobre os Problemas de Otimização em Livros Didáticos de Cálculo. In: **Encontro Nacional de Educação Matemática – XIII ENEM**, Cuiabá/MT, 2019a.
- SILVA, M. M.; FIGUEIREDO, E. B.; AZEVEDO, E. B. Um Mapeamento de Pesquisas Sobre o Ensino da Matemática Através da Resolução de Problemas. In: **V Colóquio Luso-Brasileiro de Educação – V COLBEDUCA**. Joinville/SC, 2019b.
- SILVA, R. A., MEDEIROS, K. M. Investigando a Formulação e Resolução de Problemas Matemáticos na Sala de Aula: Utilizando a Calculadora Básica. In: **XII Encontro Nacional de Educação Matemática – XII ENEM**. São Paulo/SP, 2016.
- VALE, I.; PIMENTEL, T. Um novo-velho desafio: da resolução de problemas à criatividade em matemática. In: CANAVARRO, A. P.; SANTOS, L.; BOAVIDA, A. M.; OLIVEIRA, H.; MENEZES, L. & CARREIRA, S. (Eds.), **Investigação em Educação Matemática 2012: Práticas de ensino da matemática**. Porto Alegre: SPIEM, 2012.
- YANEZ, J. C. Resolucion e Formulacion de Problemas. In: **Revista de Ensino de Ciências e Matemática – RenCiMa**. v. 9, n. 1, p. 158-169, 2018.

# AS CONTRIBUIÇÕES DO CICLO DE FORMAÇÕES PEDAGÓGICAS DO PROGRAMA PIBID/MATEMÁTICA

*Leandro Furtado de Santana<sup>1</sup>*

*Ana Cláudia Silva Soares<sup>2</sup>*

*Raissa de Sousa Cantão<sup>3</sup>*

*Sérgio Silva Santos<sup>4</sup>*

*Suelem Pessoa Figueiredo<sup>5</sup>*

*Reinaldo Feio Lima<sup>6</sup>*

## INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do Ministério da Educação (MEC), objetiva proporcionar aos alunos matriculados em cursos de licenciatura, a oportunidade de vivenciar a docência em escolas públicas, além de ofertar bolsas de estudos aos contemplados pelo programa. Outrossim, o núcleo do PIBID da Universidade Federal do Pará (UFPA) - Campus Universitário de Abaetetuba, é composto por acadêmicos do curso Interdisciplinar em Educação do Campo e Matemática, que funciona na Escola Estadual de Ensino Médio Profa. Benvinda de Araújo Pontes.

Ademais, por meio do PIBID os alunos selecionados têm a oportunidade de atuar em escolas públicas desenvolvendo atividades didático-pedagógicas, sob a orientação de um professor licenciado e de um orientador acadêmico.

---

1 Graduando do curso de Licenciatura Plena em Matemática da Universidade Federal do Pará (UFPA) - Campus Universitário de Abaetetuba, [leafursan@gmail.com](mailto:leafursan@gmail.com).

2 Graduanda do curso de Licenciatura Plena em Matemática da Universidade Federal do Pará (UFPA) - Campus Universitário de Abaetetuba, [annasoares.1426@gmail.com](mailto:annasoares.1426@gmail.com).

3 Graduanda do curso de Licenciatura Plena em Matemática da Universidade Federal do Pará (UFPA) - Campus Universitário de Abaetetuba, [raissacantaoprincipal@gmail.com](mailto:raissacantaoprincipal@gmail.com).

4 Graduando do curso de Licenciatura Plena em Matemática da Universidade Federal do Pará (UFPA) - Campus Universitário de Abaetetuba, [sergiosilvasantos2612@gmail.com](mailto:sergiosilvasantos2612@gmail.com).

5 Graduanda do curso de Licenciatura Plena em Matemática da Universidade Federal do Pará (UFPA) - Campus Universitário de Abaetetuba, [suelemfigueiredo16@gmail.com](mailto:suelemfigueiredo16@gmail.com).

6 Doutor em Educação (UFBA); Professor Adjunto da área temática Educação Matemática, lotado na Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia (FACET); Universidade Federal do Pará (UFPA) - Campus Universitário de Abaetetuba, [reinaldo.lima@ufpa.br](mailto:reinaldo.lima@ufpa.br).

Deste modo, cabe às instituições de ensino superior encaminhar suas propostas de projetos à docência para participar do PIBID. O programa visa apoiar aspirantes a professores durante toda a sua formação, buscando melhorar a qualidade da educação básica no Brasil.

Dessa forma, o ciclo de formação pedagógica é uma etapa fundamental na formação dos futuros docentes, pois permite que os licenciandos desenvolvam as habilidades e competências necessárias para a prática em sala de aula. Complementa-se também nesse sentido que, este ciclo contempla diversos aspectos positivos, como vivência, prática, integração entre teoria e prática, formação de professores comprometidos, valorização de futuros professores e efeitos positivos na universidade, escolas e comunidades.

Cabe ressaltar, que a legislação que trata do PIBID é composta pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, abordando as diretrizes para a implementação do programa, expondo também seus objetivos, critérios para concessão de bolsas, as obrigações das instituições de ensino superior e das escolas públicas, entre outros temas relacionados ao mesmo. Além do mais, a Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, do Conselho Nacional de Educação (CNE), estabelece os requisitos legais que servem de base sólida para sua execução, garantindo sua contribuição para a melhoria da qualidade da educação básica no Brasil e para a formação de professores.

Em suma, o ciclo de formação pedagógica oferecido dentro do programa, é uma etapa fundamental na formação dos futuros docentes, pois permite que os licenciandos desenvolvam as habilidades e competências necessárias para a prática em sala de aula. Em síntese, a presente pesquisa se deu de forma qualitativa, uma vez que se buscou compreender as formações online, onde o objetivo da mesma, é identificar as contribuições da participação do PIBID no ciclo de formação pedagógica virtual.

## **METODOLOGIA**

Na busca de respostas pelas contribuições das formações pedagógicas para Pibidianos em formação, nos fundamentamos na pesquisa documental qualitativa (SEVERINO, 2007). No caso deste estudo, o recorte utilizado refere-se à uma ação denominada “Ciclo de Formação Pedagógica” desenvolvida no âmbito do subprojeto PIBID/Matemática- UFPA- Campus Universitário de Abaetetuba, no período de fevereiro a agosto de 2023, totalizando 6 (seis) formações.

Os dados foram coletados a partir da participação direta dos projetos de pesquisa produzidos pelos Pibidianos durante essas formações. Para análise destas informações, foi escolhido o método de Análise de conteúdo de Bardin (2006), o qual define-se como um conjunto de técnicas de análise das

comunicações que compreende três fases: a pré-análise; descrição analítica e a interpretação inferencial. Na primeira fase, foi realizado o levantamento do material das formações a fim de sistematizar as ideias iniciais. No segundo momento, foi realizada a descrição analítica de cada uma das formações. A terceira etapa consistiu na interpretação inferencial das formações, em que os resultados foram interpretados e analisados de forma ampla, reflexiva e crítica. Na próxima seção, apresentam-se a análise e a discussão dos dados.

## REFERENCIAL TEÓRICO

As contribuições do ciclo de formação pedagógica do programa almejam proporcionar experiências significativas para a formação de futuros docentes. Desse modo, a participação de licenciandos no programa, possibilita-os, mudanças consideráveis em suas ações dentro de sala de aula, isso diz respeito às novas interpretações de diferentes metodologias ao adentrar no âmbito educacional.

Segundo Alves (2017, p. 592), a “forma de lidar-se com o “ser professor”, recebe influências do PIBID, já que este possibilita o exercício da prática, além de possibilitar o trabalho com outras pessoas e o convívio no ambiente que é a base da educação, a escola”. Assim, o acadêmico começa a formar suas experiências identificando que o ambiente é propício para desenvolver sua didática e propostas, colaborando para seu crescimento pessoal e profissional.

De acordo com Souza e Almouloud (2019), os impactos positivos na formação inicial de estudantes de Matemática são evidentes, uma vez que, o PIBID desempenha um papel significativo no aprimoramento da capacitação desses indivíduos. Isso se reflete na oportunidade proporcionada para a prática ativa, reflexão sobre essa prática e na integração desses significados por meio de atividades de pesquisa e disseminação científica. Neste sentido, o ciclo de formações pedagógicas atua como um catalisador para a reflexão de práticas relevantes de futuros docentes.

Para que essas práticas sejam de fato relevantes, é necessário que ações como PIBID sejam fortalecidas com rigor, pois quando não há investimentos ou Políticas Públicas voltadas à educação, é evidente que não haverá desenvolvimento educacional no que diz respeito à Matemática como área de conhecimento.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do ciclo de palestras realizou-se com a identificação dos temas tratados, compreendendo as diferenças entre si, buscando reconhecer seus palestrantes e suas pertencentes formações e questionamentos; analisando suas exposições, conceitos e argumentos a fim de obtermos uma reflexão crítica sobre este.

Como mostra na figura 1, a primeira formação pedagógica intitulada “Novo Ensino Médio: perspectivas e desafios” foram proferidos pela Profa. Ma. Alessandra Oliveira e Prof. Lucivaldo Batista no auditório da Escola Profa. Benvenida de Araújo Pontes, tendo como foco discutir as Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Nesta formação, foram discutidos assuntos relacionados às mudanças que ocorreram no atual contexto do ensino brasileiro, objetivando integrar os acadêmicos ao recente funcionamento da escola segundo a nova proposta de ensino. Uma vez que, uma das ideias centrais do Novo Ensino Médio, é proporcionar aos alunos uma formação mais abrangente, indo além do conhecimento teórico.

Figura 1: 1ª formação pedagógica.

**1º CICLO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA INTERNA DOS PROGRAMAS RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/PIBID – UFPA/CAMPUS DE ABAETETUBA**

**ESCOLA PROF.ª BENVINDA DE ARAÚJO PONTES**

**NOVO ENSINO MÉDIO: Perspectivas e desafios.**

(Com foco nas Ciências da Natureza e suas Tecnologias)

**Coordenadores**  
 Prof.º Dr. Reinaldo Lima  
 Prof.º Dra. Suellen Arruda  
 Prof.º Dr. Yvens Cordeiro  
 Prof.º Ma. Alessandra Oliveira  
 Prof.º Esp. Lucivaldo Batista  
 Prof.º Me. Nélio Nahum

**Realização:**

**Data: 27/02/2023.**  
 Segunda – feira às 8h.  
 Auditório da EBAP.

Fonte: Projeto PIBID 2023.

A implementação deste novo modelo de ensino, trouxe consigo diversos desafios, nessa perspectiva Silva, Pasqualli e Spessatto (2023, p. 1) destacam “a falta de material didático, a falta de formação ou preparo adequado ao Novo Ensino Médio, [...] como também trabalhar a interdisciplinaridade em sala de aula e adequar os conteúdos às tecnologias e ao modo de aprendizado dos estudantes afetados pela pandemia”, tornando-se um impasse para proporcionar uma formação flexível e contemporânea.



Para isso, é fundamental promover a integração curricular, a fim de estimular a colaboração e o diálogo entre as diferentes disciplinas e fornecer formação profissional adequada para desenvolver materiais didáticos interdisciplinares, os quais beneficiarão os estudantes. Entretanto, ressalta-se que, para que isso se perpetue, é necessário investimento, planejamento e adaptação contínua para obter resultados eficazes.

Observando a figura 2, a segunda formação intitulada “Experiências e percepções profissionais no contexto do PIBID-Matemática da UFGD”, ministrada pela Profa. Dra. Renata Viviane Raffa Rodrigues, articulou-se de forma online. Discutiu-se sobre as experiências vivenciadas por participantes do Programa PIBID, houve auxílio teórico e metodológico aos orientadores, discentes e supervisores, voltado à investigação e desenvolvimento de projetos pedagógicos.

Figura 2: 2ª formação pedagógica

**Ciclo de Formação Pedagógica**  
*Residência Pedagógica / PIBID - Campus de Abaetetuba*

**Título da Palestra**

*Experiências e percepções profissionais no contexto do Pibid-Matemática da UFGD*

Profa. Dra. Renata Viviane Raffa Rodrigues  
Docente na Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD

27/02 às 18h  
Link para acesso:  
<http://meet.google.com/thn-eqig-iqd>

Residência Pedagógica | Fadecam | UFGD | Pibid

Fonte: Projeto PIBID 2023

Moura e Rodrigues ([s/d], p. 01) teorizam que, “a construção das experiências que tocam e são narradas acaba afetando os professores que as vivenciaram e de tal modo aguçando a percepção dos futuros professores acerca do que lhes marcou, do que lhes tocou”. Portanto, a palestra supracitada, corroborou na identificação das dificuldades que estão sendo enfrentadas no atual cenário da educação básica, destacando-se a inexistente padronização do Novo Ensino Médio.

As percepções desses depoimentos proporcionaram clareza para o desenvolvimento de estratégias que auxiliem nos processos de ensino e aprendizagem

dos alunos. Outro fator a ser enfatizado, é a necessidade de desenvolver relacionamentos positivos com os alunos, a fim de ouvi-los e conhecer os inúmeros desafios e dificuldades que enfrentam no dia a dia.

Mediante o cenário educacional vivenciado, a terceira formação mostrada na figura 3, com o tema “Reflexões sobre o currículo de Matemática no Ensino Médio - Queremos um novo currículo?”, ministrada pela Profa. Dra. Claudia Lisete Oliveira Groenwald, veio salientar os questionamentos sobre o currículo matemático, entre eles a aceitação pela comunidade educacional dessa diretriz, pois seu objetivo é relacionar os conteúdos matemáticos com a realidade dos alunos, a fim de construir um olhar integrador.

**Figura 3:** 3ª formação pedagógica

**Fonte:** Projeto PIBID 2023

Com a reforma do Novo Ensino Médio promovida no ano de 2017, a disciplina de Matemática continuou sendo obrigatória nos anos finais da Educação Básica, porém por ser um novo modelo de ensino surgiram questionamentos sobre o seu currículo, entre eles a aceitação pela comunidade educacional, pois ele objetiva relacionar os conteúdos matemáticos com a realidade dos alunos, dando possibilidade ao estudante em ter uma visão totalmente integrada da Matemática com distintos contextos em que estão inseridos.

Todavia, o maior desafio é utilizá-lo para formar o estudante um ser consciente de seu papel perante a sociedade, que esteja em constante desenvolvimento e possível de transformar a realidade a qual esteja inserido, sendo um sujeito

ativo e reconhecendo as ações que poderão modificá-la dependendo da situação vivenciada por ele.

Groenwald e Panossian (2021), fazem uma reflexão na área da Matemática nesse Novo Ensino Médio, abordando sobre a necessidade de pensar sobre o currículo e sua importância, de modo que o estudante consiga utilizar o que será ensinado e assimilado por ele além da sala de aula, transformando o sujeito por meio de sua formação em um ser consciente e capaz de analisar a Matemática de uma perspectiva diferente. A formação em questão, coopera para identificar que o currículo de Matemática do Novo Ensino Médio contribui na preparação dos alunos ao enfrentar os desafios que surgem no decorrer de sua vida, colocando em prática os saberes apreendidos no ambiente escolar no meio social.

O Prof. Esp. Jó Élder Vasconcelos contribui para o globo de ciclos de formações pedagógicas desenvolvidas pela coordenação do programa. A palestra intitulada “Uma conversa sobre os pilares do ensino da computação nas escolas: o Pensamento Computacional, a Cultura Digital e o Mundo Digital”, mostrada na figura 4, explorou o olhar dos papéis desempenhados por esses três elementos, o quais são fundamentais na formação dos alunos para o mundo, que evoluiu constantemente no aspecto digital.

Figura 4: 4ª formação pedagógica

The banner features a blue background with diagonal stripes. At the top left is a logo with a torch and a book. The main title is 'Ciclo de Formação Pedagógica' in large white letters, with the subtitle 'Residência Pedagógica / PIBID - Campus de Abaetetuba' below it. A central teal box contains the title 'Título da Palestra' and the text: 'Uma conversa sobre os pilares do ensino da computação nas escolas: O Pensamento computacional, A Cultura Digital e o Mundo Digital.' To the right is a portrait of Prof. Esp. Jó Élder Vasconcelos. Below the portrait is a teal box with his credentials: 'Prof. Esp. Jó Élder Vasconcelos', 'Graduação em Matemática-UFPA', 'Especialização em Mídias Educacionais-UFPA', 'Especialização em Tecnologias Educacionais-PUC-RIO', and 'Coordenação de Tecnologia Aplicada à Educação-CTAE'. At the bottom left, a clock icon is next to the text '27/04 às 18h' and 'Link para acesso: https://meet.google.com/jdn-rfjz-tbr'. The bottom of the banner displays four logos: 'Residência Pedagógica', 'Fadecam' (Faculdade de Educação do Estado do Pará), 'FAC' (Faculdade de Ciências Exatas), and 'Pibid' (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Docência).

Fonte: Projeto PIBID 2023

Discutiu-se em primeira instância, sobre o pensamento computacional, sendo ele uma habilidade essencial que envolve a capacidade de resolver

problemas de forma sistemática e lógica, como um “computador faria”. Por meio dessa linha de ensino, é permitido vivenciar experiências de forma lúcida de acordo com as interações a partir da tecnologia. Um dos eixos abordados sobre esse pensamento, diz respeito a proposta de desvincular o mito de que o pensamento computacional seja um sinônimo de programação (WING, 2006), sua essência é a abstração, “uma vez que complementa e combina o pensamento matemático [...], porque constroem sistemas que interagem com o mundo real” (VIEIRA; HAI, 2023, p. 3). Desse modo, a proposta que se discutiu durante a formação, se alinha ao ensino de computação nas escolas públicas, visto que a informática é um processo inerente à vida, tornando a computação em uma área de conhecimento, assim como a Matemática.

O protagonista da formação, vinculou o pensamento computacional com as etapas de escolarização, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, desenvolvendo a forma que poderia ser aplicado, junto a suas contribuições, de acordo com as premissas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, desenvolveu os pilares do pensamento computacional, sendo eles: decomposição, que consiste em dividir um problema complexo em partes menores e mais gerenciáveis; o reconhecimento de padrões, o qual envolve a capacidade de identificar tendências ou regularidades em dados ou problemas; a abstração, que visa simplificar problemas complexos, concentrando-se apenas nos aspectos relevantes e ignorando detalhes não essenciais; por fim os algoritmos, que são passos ou instruções sequenciais para resolver um problema. Com esse desenvolvimento, benefícios ao processo de aprendizagem são contemplados, uma vez que é proposto metodologias ativas de ensino.

Por meio disso, a cultura digital é implementada, já que envolve a compreensão de como a tecnologia digital afeta todos os aspectos de nossa sociedade. Isso inclui questões éticas digitais, pois os alunos devem aprender sobre questões relacionadas à privacidade online e o uso responsável da internet, além de pontos legais e sociais, como: a cidadania digital, conscientizando-os sobre como se comportar adequadamente online e contribuir positivamente para a comunidade digital; alfabetização de mídia, que inclui a capacidade de avaliar criticamente informações online, identificar notícias falsas e entender como as mídias sociais podem influenciar a opinião pública; e direitos autorais. Diante disso, a cultura digital é um reflexo das mudanças sociais e culturais trazidas pela tecnologia digital, que evolui continuamente junto à sociedade contemporânea.

As ações já mencionadas, refletem no Mundo Digital em qual vivemos, sendo este um universo centralizado em quase todos os aspectos tecnológicos, visto que abrangem a educação, pois é utilizado como ferramenta de ensino e aprendizado, podendo melhorar a acessibilidade e a eficácia da educação. Além

disso, se enquadra ao meio de trabalho, permitindo uma melhor compreensão de como as carreiras estão evoluindo com a tecnologia, o que pode ajudar os alunos na escolha de carreira, também pactuando com o cenário inclusivo, dado que a inclusão digital garante que todos tenham acesso e competências básicas em tecnologia. Sendo assim, de forma dinâmica o mundo digital tende a emergir, impactando significativamente na forma como as pessoas vivem, trabalham, se comunicam e interagem com o mundo ao seu redor, tornando-se uma parte integral da sociedade moderna.

Diante do escrito, compreende-se que o ensino da computação na escola deve abordar esses três pilares de forma integrada, preparando os alunos não apenas para o uso da tecnologia, mas também para entender seu impacto na sociedade e desenvolver habilidades de pensamento crítico e resolução de problemas. Isso os capacita a serem cidadãos digitais responsáveis e bem preparados para os desafios do mundo moderno.

A quinta formação intitulada: “Projeto Ninguém de Fora - Mobilizando os estudantes das escolas para a prova SAEB”, exposta na figura 5, foi ministrada pela renomada professora especialista Rosilene Baía da Trindade, Vice-diretora da 3ª Unidade Regional de Ensino de Abaetetuba, no Pará. Enfatizando que a Educação é um pilar fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade, e a busca por melhorias no sistema educacional é uma constante em diversos países. No contexto brasileiro, programas e projetos como o PIBID desempenham um papel crucial ao oferecer oportunidades de formação e aprimoramento para futuros professores.

Figura 5: 5ª formação pedagógica

Fonte: Projeto PIBID 2023.

Deste modo, abordou-se um tema relevante para aprimorar a qualidade do ensino: a preparação dos estudantes para a avaliação SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica). O SAEB tem um papel crucial na avaliação da qualidade do ensino no Brasil, oferecendo dados e indicadores para identificar as forças e fraquezas do sistema educacional. Nesse contexto, o “Projeto Ninguém de Fora” se destaca como uma iniciativa inovadora, visando mobilizar os estudantes das escolas para alcançarem resultados mais positivos nessa avaliação nacional.

Uma das contribuições fundamentais do diálogo, foi a apresentação de estratégias e práticas eficazes para engajar os estudantes de maneira profunda e eficiente na preparação para o SAEB. A palestrante compartilhou orientações valiosas sobre como tornar o processo de estudo mais atrativo e significativo, levando em consideração as características individuais dos alunos. Além do mais, o projeto realça a importância da colaboração entre educadores, gestores e famílias para criar um ambiente de ensino e aprendizagem estimulantes.

Outro aspecto de destaque na apresentação, foi a ênfase na equidade educacional. O título “Ninguém de Fora” sugere o compromisso de assegurar que todos os estudantes, independentemente de seu contexto socioeconômico ou origem, tenham acesso a uma educação de qualidade e sejam preparados adequadamente para a avaliação do SAEB. Um ponto muito enriquecedor foi a discussão sobre estratégias para diminuir as disparidades educacionais e proporcionar apoio aos alunos que enfrentam desafios específicos.

Também foram ressaltadas as contribuições dos alunos do PIBID para a preparação dos colegas para o SAEB. Foram comunicadas estratégias para que eles auxiliassem na orientação e suporte dos estudantes, compartilhando conhecimento e incentivando a participação ativa. A expertise e experiência da professora ministrante enriqueceram ainda mais o momento. Sua trajetória como educadora e sua atuação como Vice-diretora da 3ª Unidade Regional de Ensino de Abaetetuba proporcionaram uma perspectiva prática e realista ao projeto. A combinação de teoria e prática oferecida na formação, oportunizou aos participantes diretrizes valiosas que podem ser aplicadas tanto em contextos de sala de aula quanto em Políticas Educacionais abrangentes.

Em síntese, buscou-se explorar estratégias de preparação para o SAEB, promovendo o engajamento dos estudantes e abordando a equidade educacional, a palestra em questão inspirou educadores a aprimorar suas práticas pedagógicas, contribuindo para a construção de um sistema educacional justo e eficiente no Brasil. Portanto, a participação nesta formação nos permitiu o entendimento das matrizes de referências e as habilidades da matriz de Matemática.

A última formação abarcou as especificidades da Educação do Campo no contexto Amazônico. O convidado foi o professor Doutor Salomão Mufarrej

Hage, como apontado na figura 6. Argumentando que a Licenciatura em Educação no Campo, é um curso que objetiva formar professores para atuar especificamente nas áreas rurais e em contextos de educação voltados para comunidades do campo. No estado do Pará, assim como em muitas outras regiões, a introdução desses profissionais na rede de educação enfrenta diversos desafios. Alguns dos principais desafios para a inserção no trabalho docente nas redes de educação do estado do Pará.

Figura 6: 6ª formação pedagógica

The banner is titled "Ciclo de Formação Pedagógica" and "Residência Pedagógica / PIBID - Campus de Abaetetuba". It features a central image of Prof. Dr. Salamão Mufarrj Hage, a man with a beard wearing a red shirt. The text on the banner includes the title of the lecture, the date and time (30/05 às 18h), and a Google Meet link. Logos for Residência Pedagógica, Fadecam, FAPET, and PIBID are displayed at the bottom.

**Ciclo de Formação Pedagógica**  
*Residência Pedagógica / PIBID - Campus de Abaetetuba*

**Título da Palestra**

*Licenciatura em Educação do Campo: desafios para inserção no trabalho docente nas redes de educação do estado do Pará*

**30/05 às 18h**  
**Link para acesso:**  
<https://meet.google.com/qkj-afxq-snq>

**Prof. Dr. Salamão Mufarrj Hage**  
Graduação em Agronomia e em Pedagogia  
Mestrado em Educação: Supervisão e Currículo  
Doutorado em Educação  
Professor do Instituto de Ciências da Educação - ICED/UFPa  
Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Linguagens e Saberes da Amazônia.

Residência Pedagógica | Fadecam | FAPET | PIBID

Fonte: Projeto PIBID 2023

A discussão fez referência aos docentes formados em Educação do Campo, os quais ainda enfrentam problemas para entrar no mercado de trabalho no setor educacional, pois em muitos concursos realizados ainda não oferecem vagas para essa área da graduação, por isso uma grande parcela desses docentes termina sendo somente contratado por pouco tempo pelas prefeituras dos municípios, desencadeando insegurança por parte deles e dependência aos políticos que estão exercendo algum cargo no município. Segundo Brito, Hage e Silva (2016, p. 150),

As deficiências na formação se agravam quando parte expressiva desses educadores desenvolve o trabalho docente como servidores temporários, sendo contratados por um período de quatro meses, destratados e re contratados continuamente no início e no fim de cada semestre letivo, isentando as prefeituras de efetuar o pagamento de direitos trabalhistas (férias e décimo terceiro salário). Essa situação deixa os educadores vulneráveis e inseguros quanto à permanência no emprego, o que os leva a “mendigar” das autoridades políticas locais vaga para a lotação no semestre letivo.

Observou-se que, as gravidades expostas se vinculam à ausência de políticas educacionais que incentivem a valorização do curso de Educação do Campo, no mercado acadêmico, mediante as limitadas ofertas para docentes da área, em concursos ou processos seletivos, além da instabilidade profissional, pois contratos de trabalhos temporários podem gerar efeitos negativos no profissionalismo do professor, uma vez que, a instabilidade no emprego tem potencial para afetar sua motivação e comprometimento profissional. Com isso, surgem questionamentos sobre essa situação, no sentido de entender como e se está sendo construído de forma devida o olhar tanto das autoridades quanto da sociedade, em relação a valorização do curso de Educação do Campo, devido aos impasses já mencionados.

Por meio das discussões abertas na formação, compreendeu-se que para enfrentar esses desafios é pertinente que o curso receba apoio, visibilidade e formação adequada, em virtude de que a população do estado do Pará possui extrema diversidade em termos culturais, étnicos e linguísticos. Além disso, o incentivo de políticas educacionais para a valorização da Educação do Campo proporcionará portas para a inserção de docentes no mercado de trabalho. Dessa forma, ainda de forma parcial, se propõe por meios desses movimentos políticos e sociais amenizarem as dificuldades vivenciadas pelos acadêmicos da área.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As contribuições do ciclo de formações pedagógicas do programa PIBID/ Matemática, incidiram diretamente na formação inicial dos pibidianos por meio das participações colaborativas nas experiências adquiridas nas atividades propostas pelo PIBID, que englobam: a universidade, escola e o dia-a-dia, ou seja, os três eixos que constituem uma boa formação de licenciandos no Brasil (Ensino, Pesquisa e Extensão) e, conseqüentemente, acrescentarão na sua formação pedagógica e didática, facilitando sua caminhada e preparando-os melhor para os desafios da carreira docente.

Assim, segundo a percepção dos bolsistas de Iniciação à Docência do Subprojeto Matemática do PIBID da UFPA, o programa se torna um projeto promissor e de referência na formação inicial dos docentes do Campus Universitário de Abaetetuba. Portanto, reafirmamos a relevância do PIBID/ subprojeto de Matemática no processo de formação dos licenciandos participantes e inferimos que o ciclo de formações pedagógicas foi enriquecedor tanto para a formação dos Pibidianos como para os estudantes das escolas participantes.



## REFERÊNCIAS

ALVES, Luana Leal. Implicações do PIBID na formação inicial de professores de Matemática. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 3, n. 2, p. 591-601, jun. 2017.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Tradução L. A. Rego; A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2006. (Obra original publicada em 1977).

BRITO, Márcia Mariana Bittencourt; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; SILVA, Hellen do Socorro de Araújo. **Educação Superior do Campo: Desafios para a consolidação da Licenciatura em Educação do Campo**. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.32, n.04, p. 147-174, Outubro-Dezembro, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/zTGDSQkykpwt47QYDdjL-8qn/>. Acesso em: 12 ago. 2023.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

GONÇALVES, Bruna Maria Vieira; LIMA, Francisco José de. Aprendizagem Docente e Desenvolvimento de Estratégias Metodológicas no Contexto do PIBID: reflexões sobre o GeoGebra como recurso para o ensino de funções. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 34, n. 68, p. 1056-1076, dez. 2020. Disponível em: [scielo.br/j/bolema/a/PgJX3sfYdvTYdsHgZmtYVjh/?format=pdf&lang=pt](https://www.scielo.br/j/bolema/a/PgJX3sfYdvTYdsHgZmtYVjh/?format=pdf&lang=pt). Acesso em: 12 ago. 2023.

GROENWALD, Claudia Lisete Oliveira; PANOSSIAN, Maria Lucia. **Reflexões sobre o Novo Ensino Médio: possibilidades e desafios**. Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática - RIPEM, v. 11, n.1, p. 05-23, 2021. Disponível em: [LiseteOliveiraGroenwald2021Reflexoes.pdf](https://www.uniandes.edu.co/LiseteOliveiraGroenwald2021Reflexoes.pdf) (uniandes.edu.co). Acesso em: 12 ago. 2023.

MOURA, Grazielle Meneguetti de; RODRIGUES, Renata Viviane Raffa. Elementos do contexto de formação do subprojeto Matemática PIBID/UFGD na percepção profissional de futuros professores. **Enep**, Dourados, v. 15, out. 2021.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Tamires Silva da; PASQUALLI, Roberta; SPESATTO, Marizete Bortolanza. DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO: o que dizem os professores. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 28, p. 1-13, mar. 2023. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/index.php/edufofo/article/view/39210/25845>. Acesso em: 11 ago. 2023.

SOUZA, Maria Aparecida Silva de; ALMOULOUD, Saddo Ag. Contribuições do PIBID na formação inicial do professor de matemática: saberes da docência. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 21, n. 5, p. 589-603, 2023. Disponível em: [https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/download/45503/pdf\\_1/131474#:~:text=GATTI%2C%20Bernardete%20Angeli-](https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/download/45503/pdf_1/131474#:~:text=GATTI%2C%20Bernardete%20Angeli-)

na%2C%20ANDR%C3%89%2C,Inicia%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0%20Doc%C3%Aancia%20(Pibid). Acesso em: 18 ago. 2023.

VIEIRA, Kayenne Dias; HAI, Alessandra Arce. O pensamento computacional na educação para um currículo integrado à cultura e ao mundo digital. **Acta Scientiarum**, São Carlos, v. 45, p. 1-10. 2023.

WING, Jeannette M.. Computational thinking. **Communications Of The Acm**, [S.L.], v. 49, n. 3, p. 33-35, mar. 2006. Association for Computing Machinery (ACM). <http://dx.doi.org/10.1145/1118178.1118215>.

# DESAFIOS ENFRENTADOS POR PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO TOCANTE À INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS EM SALAS REGULARES

*Núbia de Oliveira Santos<sup>1</sup>*

*Alfons Henrich Altmicks<sup>2</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

A inclusão é um movimento mundial de luta em busca de direitos e lugar na sociedade e se faz necessária com a mudança de postura dos profissionais de educação, com profundas mudanças na escola por meio de questionamentos à organização curricular, à organização do trabalho pedagógico em razão das especificidades dos alunos e com a reafirmação de que o atendimento educacional especializado não substitui a escolarização, somente complementa a formação dos alunos, objetivando sua independência e autonomia. De fato, a escola precisa assumir seu papel social mudando os paradigmas e analisando os problemas, buscando uma interação entre o ensino regular e a Educação Especial.

Segundo Mantoan (2003), inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças e na escola inclusiva, professores e alunos aprendem uma lição que a

---

1 Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (2007), tem intercâmbio cultural na cidade de Dublin, Irlanda, com duração de 02 anos e 04 meses, possui nível U7p Intermediate English, é especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela UNINTER, é especialista em Educação no Semiárido pela Universidade Federal de Alagoas, UFAL, campus Sertão, é servidora pública municipal concursada, com atuação desde 2001 nas cidades de Delmiro Gouveia e Água Branca, Alagoas, na modalidade Educação Básica e desde 2015, na modalidade Educação Especial.

2 Possui graduação em Comunicação Social (UCSAL) e em Pedagogia (FAZAG). Especialista em Metodologia e Didática do Ensino Superior (UCSAL), em Novas Tecnologias na Educação (ESAB), em Ludopedagogia (FETREMIS), em Educação Especial e Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica (FACELI) e em Educação em Direitos Humanos (UFBA). Mestre em Educação (USCS). Mestre em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Social (UCSAL). Professor RTC da Universidade Católica do Salvador (UCSAL). Professor orientador convidado da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professor convidado da Faculdade Euclides da Cunha (FAEC). Diretor e coordenador editorial da Farol do Conhecimento Publicações. Professor-formador de disciplinas para a EAD (conteudista), da UCSAL e da FAEC. Coordenador do Núcleo de Educação a Distância da FAEC. Tem experiência nas áreas de Comunicação Social, Educação Superior, Educação Étnica, Etnologia e Etnografia. Educação a Distância.

vida dificilmente ensina: respeitar as diferenças. Esse é o primeiro passo para construir uma sociedade mais justa. Sob este olhar, o processo de inclusão deve ser garantido, bem como o acesso e a permanência dos sujeitos com deficiência no sistema regular de ensino.

É válido ressaltar que a cada passo importante que a Educação Inclusiva dá, assume uma importância maior dentro da perspectiva de atender inúmeras e crescentes exigências de uma sociedade em processo de renovação. A luta pela concretização da democracia e direitos sociais só será alcançada quando todas as pessoas, indiscriminadamente, tiverem acesso à informação, ao conhecimento e aos meios necessários para a formação de sua plena cidadania.

Tendo em vista as problematizações da inclusão, voltemos nossos olhares para o autismo. Para nortear este estudo, uma pergunta de pesquisa foi necessariamente escolhida dentre diversas relacionadas ao trabalho docente: “quais os desafios enfrentados por professores do atendimento educacional especializado no tocante à inclusão de alunos autistas em salas regulares?”

E é sob este olhar que a pesquisa irá discutir a inclusão de autistas na rede regular de ensino e suas dimensões, tais como: legal, político e pedagógico, focando no processo de inclusão como garantia de acesso e permanência dos alunos na rede regular de Ensino e discorrerá também acerca das especificidades como: conceituar o que é o autismo, pesquisar sobre a legislação referente à educação especial, analisar o papel do professor de sala regular e da família no processo de inclusão, analisar o papel da mediação escolar dos profissionais de Sala de Recursos sob o aprendiz com deficiência e quais os maiores desafios que enfrentam nas suas atribuições que são solicitadas para a garantia de todo o processo.

[...] As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança na perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. (MANTOAN, 1997, p. 121).

Uma escola e seus aprendizes com Autismo podem caminhar e trabalhar juntos e o professor que realiza o atendimento educacional especializado intermedia diversas situações vivenciadas por um autista, desde questões sociais, comportamentais e em tudo que possa vir promover independência e autonomia do sujeito no decorrer de sua rotina. Em tese, o profissional do AEE tem uma importante contribuição dentro do ambiente escolar ou fora deste, pois realiza seus atendimentos individualizados ou em grupos, está em constante diálogo com a família, apoia os professores dentro de sala de aula, oferece suporte e realiza a adaptação curricular de modo que atenda as prioridades do aluno com autismo.

De acordo com Cunha (2012, p.90), “o bom preparo profissional possibilita ao educador avaliar a conduta do aluno e da família no auxílio da recondução das intervenções, quando elas não alcançam os resultados esperados no ambiente familiar ou na escola.”

Corroborando com o autor acima supracitado, podemos entender que é fundamental que os familiares tenham apoio e orientação para que possam desempenhar bem o papel de defender os direitos e promover o desenvolvimento da inclusão. Com isso a família empodera as pessoas com autismo em todos os aspectos para participarem cada vez mais na sociedade. A família, o estado, a escola e a sociedade devem caminhar juntos combatendo todas as formas de preconceito e discriminação, construindo um mundo mais inclusivo que permita às pessoas autistas mostrarem todo o seu potencial.

A pesquisa define como fontes de dados, livros, artigos em periódicos científicos e reportagens em revistas de circulação regular, relacionados ao campo da Educação Especial e da área temática de pedagogia, definidos na proposta do estudo, oriundos de bancos de bibliotecas reais e em redes de internet.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### ***2.1. Educação Especial no Brasil***

A Constituição de 1988 determina que o atendimento educacional especializado aos aprendizes com deficiência deve acontecer preferencialmente na rede regular de ensino. Com base nisso, a educação inclusiva se afirmou na década de 1990, a partir da Conferência Mundial, evento patrocinado pela UNESCO e pelo governo Espanhol, originando a Declaração de Salamanca (Espanha, 1994).

O princípio fundamental desta linha de ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiências e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados (...). As escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as com deficiências graves. É cada vez maior o consenso de que crianças e jovens com necessidades educativas especiais sejam incluídos nos planos de educação elaborados para a maioria de meninos e meninas. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.17-18).

Para que o professor possa trabalhar com alunos com deficiência, é necessário alguns pré-requisitos como: conhecer as particularidades da educação desses alunos, suas potencialidades, bem como suas maiores dificuldades e os

avanços que podem obter, para que assim utilizando-se de flexibilidade, comprometimento, criatividade, competência, dedicação, entre outras características, possa realizar um bom trabalho. (BATISTA e MANTOAN, 2007).

As deficiências desafiam os objetivos pedagógicos das escolas pois segundo Lima&Pletsch (2018, p.38), “A educação das pessoas com deficiência, sobretudo nos casos mais severos, foi contraditoriamente pautada pela crença em sua ineducabilidade.” Para tais autores, o maior desafio a ser travado pela escola seria a quebra dessas barreiras atitudinais por parte de muitos profissionais. Cabe aqui ressaltar que tais barreiras atitudinais ainda são comumente encontradas e vivenciadas em muitas instituições que se afirmam inclusivas, contudo, ainda não entendem e comungam da ideia de que o desenvolvimento das crianças com deficiência é semelhante ao desenvolvimento das crianças sem deficiência, porém com alterações na estrutura que se estabelece no curso de seu desenvolvimento. Nesse sentido, Batista & Mantoan (2007, p.42) corroboram afirmando que “os alunos com deficiência têm uma forma própria de lidar com o conhecimento, o que não está de acordo com as recomendações da escola.”

Os alunos com deficiência, aqui na pesquisa o autista em particular, têm o direito de iniciar um programa de alfabetização com os recursos e métodos adequados em classes regulares no ensino regular, onde podem fazer progressos significativos, pois “a alfabetização desses alunos exige que o sistema de ensino se prepare para encontrar diferentes formas de acolhê-los.” (Brasil, 1997).

Vigotski propôs uma concepção em que as crianças com deficiência precisam ser consideradas como sujeitos singulares, concretos, constituídos e influenciados pelo contexto de relações sociais e de condições materiais em que nasceram e vivem. Nessa direção, retomando a importância das relações sociais em nosso desenvolvimento, a escola é o segundo espaço social ao qual teremos acesso durante a vida, mas sua função é bem mais específica no nosso processo de desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2007, 2012).

Em comum acordo com Vigotsky, Leonel & Leonardo (2014, p.543),

afirmam que “o trabalho educativo deve buscar superar as limitações a partir do ensino, entendendo a pessoa com deficiência como um ser capaz de desenvolver todo o seu potencial por meio do acesso aos conhecimentos científicos e das mediações – estas, essenciais para o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da consciência”. (LEONEL & LEONARDO, 2014, p. 543 in PLETSCHE, M.D,2018, p.58).

Os responsáveis pelas crianças com autismo muitas vezes questionam a aprovação desses alunos de uma série para outra sem que o processo de alfabetização tenha sido consolidado, desconsiderando o fato de que outros avanços possam ter sido alcançados ao longo do ano letivo. Do ponto de vista do sistema educacional brasileiro

a partir da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e das Diretrizes do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de educação especial, esta questão tem recebido mais atenção nas discussões acadêmicas e políticas, pois é a partir disso que o número de matrículas de alunos com deficiência se ampliou nas escolas públicas. (BRASIL, 2008/2009)

Nessa perspectiva de aumento de matrículas, a escola pode estar cometendo uma grave imprecisão quando afirma que aprova o aluno com autismo sem de fato pontuar seu desempenho de acordo com suas áreas de desenvolvimento. A aprovação acaba sendo meramente descontextualizada e sem conhecimento teórico e prático acerca de como trabalhar em sala regular com um aluno autista e em como avaliar seu desempenho. Os aprendizes com autismo precisam de fato, de práticas inovadoras e integradoras que torne-os autônomos e conectados com o mundo. O conteúdo do trabalho na escola deve ter um impacto significativo e inovador, não somente para um aprendiz autista, mas para todos, pois a ideia é incluir o tema trabalhado para todos, pois todos têm condições de aprender.

Importante salientar que a ideia de que todos podem aprender perspassa sobre a ideia de um currículo prescrito e engessado por disciplinas diversificadas.

O professor é detentor de uma autonomia relativa, não sendo possível realizar toda a mudança curricular necessária sozinho. Cabe aos diversos profissionais que atuam nos contextos escolares observarem essas questões para que o debate sobre o conhecimento oferecido aos alunos e as estratégias de ensino empregadas sejam ampliadas e revisadas dentro do espaço escolar. (SACRISTÁN, 2000, p.66)

Ora, quando o autor acima supracitado se refere a mudanças no currículo, ele defende que toda a equipe escolar precisa assumir o compromisso de contextualizar o currículo com práticas significativas para todos, não apenas para alunos com autismo. Quando o autor discorre sobre essa ideia de que o professor precisa ser autônomo para fazer com que todos tenham condições de aprender, ao mesmo tempo compara os termos coletividade, debate e questionamentos. Em Roldão (2003, p.71), observamos esse conceito ainda mais aprofundado, podendo ocorrer em três esferas: no nível político, no nível organizacional e no nível que mais detidamente nos interessa: o pedagógico-curricular.

Quanto ao nível político e organizacional, de acordo com a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, a Educação Especial deve ser prestada durante os turnos de instrução escolar, principalmente na sala de recursos multifuncionais na própria escola ou em outra escola regular. Em virtude disso, o artigo 9º desta resolução traz uma relevante consideração ao papel do professor da sala regular e ao professor da Sala de Recursos, quando afirma que:

A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento. (BRASIL, 2009)

Sob o ponto de vista do autor e da lei acima supracitados, é primordial a parceria entre a escola, a família e equipe multidisciplinar para que o plano de atendimento do aluno com autismo possa de fato ofertar uma qualidade de vida para este aprendiz na escola. Conseqüentemente, é de suma importância que esses profissionais docentes, atuantes tanto em salas de recursos multifuncionais quanto em salas regulares, recebam formações continuadas que garantam a melhoria de suas práticas. Segundo Pletsch, (2009, p.96), “a importância da melhoria da formação do professor é condição necessária para a efetiva inclusão escolar de estudantes com deficiência no espaço escolar da escola comum.”

## ***2.2 Educação Inclusiva***

A história da raça humana se constrói por mudanças e avanços contínuos na área da tecnologia, da cultura e aqui de modo específico, da educação, a qual vem se consolidando de forma fragmentada. Discutir educação inclusiva e os direitos de quem dela necessita infelizmente nos remete a um triste cenário que se encontra ainda em construção, apesar de avanços inegáveis conquistados pela luta social da pessoa com surdez e cegueira bem como seus crescentes reconhecimento e legitimidade enquanto um povo, uma história, uma língua e uma cultura.

A educação dos deficientes teve como propósito basilar ensiná-los a realizar trabalhos físicos, procurando garantir os seus meios de sobrevivência, isentando assim o país da futura dependência destes cidadãos. O método que sustentava o conceito de deficiência na época era o modelo médico, que durou até meados da década de 1930 e foi substituído gradativamente pela pedagogia e pela psicologia, notadamente por meio da atuação dos educadores Norberto Souza Pinto e Helena Antipoff. O surgimento das instituições psiquiátricas, das classes conveniadas a hospitais psiquiátricos (que deram origem ao enfoque inicial da pedagogia da educação especial) e, posteriormente, das classes conveniadas à escola geral, é um momento histórico em um momento de predominância da ciência médica. (ZANFELICE, 2008)

Em 1890, o Axis of Science começou a se concentrar na educação de pessoas com deficiência após reformas nos métodos educacionais do Benjamin Constant Institute (antigo Imperial College). A referência da normalidade passa a ser o local das notas escolares, não havendo uma diretriz que oriente o manejo



das chamadas “anormalidades”. Assim, enquanto a educação em grupo é enfatizada, os alunos com desenvolvimento atípico são segregados em salas de aula separadas para que não interfiram no progresso dos outros alunos. Durante esse período histórico, as pessoas foram educadas em nome da “ordem e do progresso” na tentativa de impedir que deficientes sem instrução se tornassem criminosos ou destruidores da ordem social. (JANNUZZI, 2004)

Na década de 1960, surgiram as primeiras diretrizes, dentre estas, a criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), estipulando que os alunos com deficiência fossem incluídos na educação formal “sempre que possível”. Contudo, os serviços especiais onde tais alunos dificilmente seriam incluídos eram aqueles nas salas de aula. O conceito de anomalia passa então a mudanças novamente, começando a se espalhar de acordo com as expectativas escolares ou sociais de momentos históricos. Aqueles que não alcançavam os resultados esperados e não atendiam às normas vigentes, era cruelmente excluídos. Mesmo com a legalização da inclusão de pessoas com deficiência na educação formal, o papel do setor privado nos serviços de educação para pessoas com deficiência (incluindo a filantropia) tornou-se dominante, reforçando a ideia de educação para uma classe mais desfavorecida.

Sobre a educação do popular e aqui de modo específico, a da pessoa com deficiência, Jannuzzi (2012, p.14), afirma que “não eram motivo de preocupação. A sociedade era pouco urbanizada, era apoiada no setor rural, povos eram considerados deficientes pois muitas das tarefas rurais eram por todos executadas.”

Com a aproximação dos anos 70, aumentou a valorização da produtividade deficiente, mas com base no princípio de que “cada homem vale o que produz”. Para além dos fatores “ocupação do tempo” e “participação social”, o trabalho das pessoas com deficiência centrou-se no desenvolvimento social do país, envolvendo-as em pequenos serviços industriais. No entanto, mesmo com alguns avanços, a educação para pessoas com deficiência ficou ausente da Conferência Nacional de Educação.

Na década de 1990, após a Declaração de Salamanca, o governo criou a Comissão Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CONADE), que avaliou e aprovou o plano anual da CORDE. O objetivo deste órgão seria promover a gestão descentralizada e facilitar a comunicação entre a sociedade civil e o governo. No entanto, mesmo com todos esses comitês, as escolas raramente foram transformadas em espaços democráticos e a educação especial continuou sendo um sistema de ensino paralelo à educação de massa. Esse estigma perdurou até 2000, quando, apesar de muitas vezes influenciada por valores ideológicos dominantes, o foco da escola passou a se concentrar em seu poder transformador, exigindo que os educadores focassem na singularidade dos alunos

e valorizassem o ensino que atendessem às deficiências de cada um por meio de métodos e técnicas individuais.

Com o século XXI veio o avanço tecnológico que passou a preencher várias lacunas importantes no bem-estar humano, mas ao mesmo tempo fortaleceu a desigualdade social, o progresso desenfreado e a necessidade de produtividade e competitividade. Contudo, ainda há uma luta para tornar a educação especial parte integrante da educação para todos e nessa luta não haverá lugar para prejuízos, atrasos ou exclusão de responsabilidades.

Na verdade a inclusão se encontra com muitas questões a serem esclarecidas. Sendo assim, a escola necessita de uma ação planejada, voltada para a conscientização não só da comunidade escolar, mas também dos familiares. É primordial que aconteça o ato de superar gradativamente a exclusão dos aprendizes com deficiência, pois sem esse suporte, a educação inclusiva está fadada ao fracasso, ficando contemplada apenas no viés político.

Ainda sobre o papel da escola, deve-se destacar que a escola não pode assumir o papel paternalista e nem tampouco ser assistencialista, mas sim oferecer recursos internos e educacionais para que essas crianças possam construir sua independência e seus saberes. Neste sentido, pode-se afirmar que, no que diz respeito à educação inclusiva, ainda existe uma continuidade e descontinuidade no plano, pois apesar da garantia à classe regular ainda se discute a qualidade do ensino a eles ofertado. Uma vez que uma escola é considerada instituição, se possui os alunos e não possui os meios pelos quais esses alunos aprendem ou se esses meios não são suficientes para que a aprendizagem aconteça, algo deve ser feito, pois, segundo Paro (2011, p. 20), “só há ensino se houver aprendizagem.”

A inclusão escolar requer educadores que sejam formados na perspectiva da educação inclusiva, pois sem essa formação não poderão vivenciar experiências inclusivas com seus alunos. Mendes (2001, p.17) ressalta que “embora o ideal de inclusão tenha se popularizado e se tornado pauta obrigatória de discussão para todos os interessados nos direitos dos alunos com deficiência, há controvérsias sobre como fazê-la funcionar”.

Mantoan (2001), por sua vez, nos traz um aspecto interessante quando afirma que no passado, as pessoas com deficiência eram excluídas da sociedade e confinadas em suas casas, o que era visto como uma melhoria para as mesmas. Além de não receberem nenhuma forma de educação, não participavam de interações ou atividades sociais e, muitas vezes, sofriam abusos. Já que o processo histórico vivenciado por essas pessoas com deficiência nos remete a dor, exclusão, alienação, a ideia de alcançar a inclusão está basicamente interligada aos professores e estes devem estar preparados, conhecer toda a travessia de lutas enfrentadas e ter empatia com a história de cada aluno para assim saber lidar

com tais situações. Para tanto, o artigo 59, inciso III, da lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, estabelece que:

O sistema de ensino deve assegurar que os alunos com necessidades especiais “possam professores adequadamente especializados de nível médio ou superior, que prestem atendimento especializado, e professores da educação formal capacitados para integrar esses alunos às classes regulares” (BRASIL, 1996, pág. 44).

### ***2.3. A Pedagogia da Inclusão do Autista***

O transtorno do espectro autista (TEA) é um transtorno que afeta o neuro desenvolvimento e compromete a aquisição de diversas habilidades fundamentais para o amadurecimento e integração dos seres humanos em uma sociedade. (ZILBOVICIUS; MERESSE; BODDAERT, 2006).

Por se tratar de um espectro, a forma que os autistas se comportam e até mesmo os graus de apoio que necessitam variam de pessoa para pessoa. Entretanto, é notável a presença de características consideráveis, como o déficit em interações sociais, sensibilidades a sons, cheiros, visuais e ao toque, a presença de movimentos estereotipados e repetitivos, com a possibilidade de haver comunicação verbal ou não-verbal (ZILBOVICIUS; MERESSE; BODDAERT, 2006).

Historicamente, Orrú (2007, p.15) relata que

o que a ciência nos diz sobre a gênese do autismo é que o mesmo é m termo empregado pela psiquiatria para nomear comportamentos humanos reunidos ao redor de si mesmo, replicados para a própria pessoa. É um termo que tem sua origem grega na palavra autos, que quer dizer por si mesmo. (ORRÚ, 2007, p.15).

O psiquiatra austríaco Léo Kanner deu início as pesquisas sobre autismo em 1943. Ele começou a observar um grupo de 11 crianças com comportamentos atípicos e com bastante dificuldade de relacionamento com outras pessoas. De acordo com ORRÚ (2019, p.09), “a esses comportamentos observados ele atribui um distúrbio e o nomeou de distúrbios autísticos do contato afetivo”. Importante ressaltar que, de acordo com Orrú (2007, p. 12), “esse grupo de crianças estudado por Kanner apresentava grandes potencialidades como: inteligência, agradabilidade, boa aparência e memória excepcional.”

Ainda de acordo com Orrú (2007, p.16), essas crianças estudadas eram” filhos de médicos, jornalistas, cientistas, pesquisadores, estudiosos diversos, pais que tinham uma inteligência acima da média e também obsessivos por organização familiar. Para Orrú (2019, p.23), o que contribuiria também para a síndrome seria “uma gestação conturbada, não aceita pela mãe.” A autora defende a ideia de Kanner quando o mesmo afirma que crises de personalidade e não aceitação

do feto já levaria ao início da síndrome, ou seja, à medida em que a mãe rejeitasse a gestação, o feto então já passaria também a não mais se relacionar afetivamente com a genitora e futuramente, ao nascer, isso se daria com maior intensidade e seria percebido num determinado momento do desenvolvimento da criança.

Outros estudiosos vieram após Kanner e trouxeram-nos diversos conceitos e vertentes sobre o autismo. Dentro da vertente Psicanalítica, Orrú (2019, p.19) diz-nos que:

Existem três aspectos dentro da abordagem psicanalítica do autismo. São eles: diferenciação das psicoses na infância e na fase adulta, relutância de diagnóstico fechado de autismo na fase infantil e alternativa terapêutica para o tratamento da psicose. (ORRÚ, 2019, p.19).

Importante destacar que a autora traz uma vertente a qual podemos perceber nos dias atuais a partir do termo “laudar”. Atualmente não existe essa relutância em se chegar a um diagnóstico de autismo, mas sim uma rapidez imensa em buscar apoio terapêutico e medicamentoso quando se fizer necessário já desde a primeira infância. Nesse caminho a se trilhar tanto pela criança quanto pela família, muitas vezes o primeiro passo é a escola que dá ao observar o desenvolvimento da criança.

Uma outra vertente que precisamos conhecer é a genética. Para Orrú (2019, p.20), “a maior preocupação dessa vertente em países do ocidente era que o autismo seria um distúrbio, uma patologia neuropsicológica da infância com déficits cognitivos heterogeneamente herdados. Por essa vertente estar ligada à árvores genealógicas, muitas situações podem nos levar a pensar que de fato famílias com casos de autismo poderão apresentar o transtorno por várias gerações.

Uma outra vertente com base em RIZZOLATTI (1998) seria o mau funcionamento dos neurônios espelho. A maior preocupação dessa vertente neurológica segundo Orrú (2019, p.20), seria “comprovar que indivíduos com autismo manifestariam uma ausência de atividades nos neurônios espelho em diversas áreas do cérebro.” Corroborando com a autora, podemos destacar aqui a importância salutar da inclusão de um aluno com autismo na escola. As mediações que nela acontecem, aquelas definidas por Vigotski (2007) como uma tríade, um processo em que dois elementos necessitam de um terceiro fazendo uma intervenção para se relacionarem, não sendo essa relação direta, mas mediada. Essa mediação está implícita, ou seja, possibilita essa troca de experiências, e de conhecimento. Esse é o verdadeiro sentido da inclusão. Quando essa troca de fato ocorre, o autista se sente incluído, a escola assim promove qualidade de vida, garante o acesso e a permanência.

O direito de acesso ao ensino é um exercício de cidadania. O cidadão, independente de sua condição física, psicológica, moral, econômica e social tem

o direito assegurado pelo Decreto nº 6.094/2007, de usufruir os espaços municipais, estaduais, e federais de educação. Contudo, a existência desse conjunto de leis que atuam como agentes reguladores e que garantem o acesso de pessoas com autismo e outras deficiências à educação, não assegura que os educadores saibam auxiliá-los no seu processo educativo.

As instituições de Ensino em sua grande maioria, atribuem essa tarefa unicamente ao professor de Atendimento Educacional Especializado. Esse profissional deverá saber trabalhar com todas as áreas de desenvolvimento do aprendiz para que desenvolva habilidades em absorver, transmitir, acessar, analisar, compreender ética, estética e epistemologicamente as informações essenciais para toda a sua vida, seja ele criança, jovem ou adulto. De acordo com Orrú (2019, p40) “existem casos em que as habilidades em se cuidarem sozinhos não foram consolidadas, não exercem um ofício, um trabalho, por não terem capacidade para tanto.”

Embora existam leis para proteger e levar em consideração os direitos das pessoas com deficiência, as pessoas com autismo ainda não têm o devido acesso a uma educação inclusiva com práticas integradoras e inovadoras dentro da escola e em meio a sociedade como um todo. Ainda existem as barreiras físicas e atitudinais que entram todo o processo. Devido à evolução clínica ao longo dos anos, cada vez mais casos estão sendo diagnosticados e após muitas discussões, em 2012, ocorreu a aprovação da Lei Federal nº 12.764, de 27 de dezembro, pela Presidente da República Dilma Rousseff a qual gerou uma nova perspectiva de mudança. A lei visa fornecer proteção e garantir melhores condições de vida para todas as pessoas com autismo.

A inclusão do aprendiz com autismo passa por todo um processo que se inicia com a aceitação da matrícula e segue com o desenvolvimento crítico da importância da inclusão do mesmo. Para que haja inclusão efetiva e não o simples fato de incluí-lo, todos devem estar preparados para recebê-lo e com ele trabalhar para que não haja descumprimento da lei e para que o trabalho efetivo a ser desenvolvido pela escola promova o desenvolvimento das habilidades e competências deste. Conforme afirma Soares (2016, p. 34),

[...] para que, em nossas escolas, o ideal da integração de todos, ou da não exclusão de alguns, torne-se realidade, é preciso trabalhar todo contexto em que o processo deve ocorrer. Do contrário, corre-se o risco de contribuir para maiores preconceitos em torno dos deficientes.

Com isso, o ambiente escolar que acolhe esse aluno no momento da matrícula, deve garantir todo o preparo dos profissionais e ofertar uma boa infra-estrutura escolar para que sejam acolhidos e acompanhados como todo o processo inclusivo oferece. Quanto menos se limitar ao contato com os outros, melhor será seu desenvolvimento na sociedade em que vive.

De nada adianta ter espaço adequado, recursos pedagógicos e não saber como e quando utilizá-los, pois o ambiente inclusivo é aquele que permite um desenvolvimento eficiente, que faz uso de comportamentos e de trabalho adaptados. Portanto, é importante lembrar que, “se ainda não é comumente conhecido, é importante saber que as salas de recursos multifuncionais complementam, porém não substituem a escola comum”. (MANTOAN, 2006, p. 26). Nesse sentido, podemos corroborar com a autora e afirmar que é fundamental para o aluno com autismo, o relacionamento social com todas as crianças, com toda gama da diversidade vivida pela escola, para assim então saber viver e conviver com a diferença.

É clarevidente que tivemos avanços significativos em nossa legislação brasileira e um ponto importante a ser destacado é que o que não vem acompanhando a atualização das leis é a formação continuada dos professores. Esse aspecto vem sendo prejudicialmente esquecido pela legislação e isso vem ocasionando uma certa estagnação no andamento do trabalho dos docentes. Sem a informação e formação adequada é praticamente impossível construir um trabalho satisfatório com os alunos autistas. É preciso rever a formação de modo a ajudar os docentes a lidar com as limitações e as dificuldades de cada aluno presentes no dia a dia em sala de aula. (ALVES, 2009)

Cabe à gestão educacional priorizar a qualificação do professor que irá trabalhar com esta criança nas salas de recursos, preparar os profissionais que estão em salas regulares onde o aprendiz passa a maior parte do seu tempo durante a semana, ofertar formação também para os mediadores com os quais o professor regente precisa contar sempre que for necessário. O trabalho é árduo tanto para o professor de AEE quanto para o professor regente das salas regulares pois sua tarefa é educar o aluno com autismo, fazer com que ele aprenda o que o currículo oferta de modo que ele desenvolva adequadamente as competências cognitivas e sociais.

Quando se trabalha com ações pedagógicas integradoras e inovadora no atendimento dos autistas, é necessário que os docentes visem não só as características que completam o quadro de autismo, mas práticas que sejam sustentadas em teorias de desenvolvimento e de aprendizagem.

No primeiro momento é necessário entender o que é o autismo e quais são suas principais características e em seguida entender a síndrome. É preciso observar e ficar atento para as características pessoais do aluno, observar como se comporta diante das atividades pedagógicas e só então estabelecer metas partindo sempre do que ele já sabe.

O professor deve ter consciência de sua importância como mediador e compreender que cada criança dentro de sala de aula se desenvolve, amadurece e aprende de forma particular, ou seja, atinge expectativas de aprendizagens únicas e que a todo tempo deve ser valorizada e estimulada a atingir níveis cada vez mais elevados. (VYGOTSKY, 1978 apud SANTOS, 2013, p.13).

O docente que trabalha com crianças autistas tem pela frente uma grande tarefa, pois o aluno está em uma fase delicada, já que a síndrome impõe muitas barreiras e o resultado não será obtido imediatamente. O processo requer paciência para um longo período de adaptações. Logo, o docente deverá agir frente aos problemas que podem ocorrer. São necessárias leituras sobre a educação inclusiva e o público com que trabalha em sala de aula, levando em conta as particularidades no contexto escolar em que está inserido. (ALVES, 2009)

É importante salientar que é preciso o empenho do docente para trabalhar com crianças autistas, a participação em formações continuadas, somadas com a vontade de superar os próprios limites como educador, propor-se às novas experiências para que seus conhecimentos sejam renovados e seu papel na sociedade tenha sempre novas contribuições e contribuições estas que jamais se esgotem. Para Silva (2012, p. 109):

Para crianças com autismo clássico, isto é, aquelas crianças que têm maiores dificuldades de socialização, comprometimento na linguagem e comportamentos repetitivos, fica clara a necessidade de atenção individualizada. Essas crianças já começam sua vida escolar com diagnóstico, e as estratégias individualizadas vão surgindo naturalmente. Muitas vezes, elas apresentam atraso mental e, com isso, não conseguem acompanhar a demanda pedagógica como as outras crianças. Para essas crianças serão necessários acompanhamentos educacionais especializados e individualizados. (SILVA, 2012, p.109)

Com base nessa afirmativa, ressaltamos a importância grandiosa do AEE para o aprendiz autista. Com as mudanças no sistema educacional a partir da atual política de Educação Especial se evidenciaram direitos de acessibilidade e permanência na escola, bem como a ampliação dos investimentos financeiros ocorridos para construção de espaço de acessibilidade, aquisição de equipamentos de Tecnologia Assistiva<sup>5</sup> (TA), entre tantos outros recursos e aparatos para se garantir a participação e escolarização no espaço da escola comum. A sala de recursos é uma política pública ofertada aos aprendizes com deficiência, porém tanto na sala de aula, quanto no AEE, o aluno com deficiência deverá estar em contato direto com estratégias semelhantes de Ensino.

O MEC lançou a implantação da sala de recursos multifuncionais com o objetivo de apoiar a organização e a oferta do atendimento educacional especializado para a prestação de serviços complementares e suplementares aos educandos que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação que se encontravam matriculados nas classes comuns do ensino regular, possibilitando condições de melhor acesso, participação e aprendizagem oferecida (BRASIL, 2015). A sala de recursos deverá atuar dentro da escola inclusiva, onde promoverá o trabalho de desenvolver as

potencialidades dos alunos, ou seja, a mesma vem para somar com o ensino regular, trabalhando as habilidades do educando. (CUNHA, 2019).

Mesmo assim, sabemos que é muito pouco, dada a demanda crescente a cada dia, conforme indica a taxa de prevalência. De acordo com Orrú (2019, p.35), o autismo “está sendo ponderado como uma epidemia mais comum que a AIDS, DIABETES E CÂNCER INFANTIL”.

A informação e o conhecimento levam-nos a crer que existe um futuro próspero para os cronicamente marginalizados. Para tanto, o Decreto-Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seus artigos 58, 59 e 60, visam assegurar o estudo permanente desses alunos em escolas de educação formal.

#### ***2.4. Formação dos Professores***

Tendo em vista que as crianças com autismo que compõem a sala de aula precisam estar estão engajadas nas atividades escolares e na construção da aprendizagem, Alves (2009, p 37), deduz que “o ambiente tende a ser uma área desafiadora para a maioria dos educadores. Ainda de acordo com a autora, “programas específicos que incluam a criança devem ser considerados e desenvolvidos, buscando acomodar sua singularidade.”

Segundo Cunha (2019), os professores podem usar a orientação dos pais na escolarização dos filhos como uma estratégia de apoio às famílias. Sentir-se insegura por mandar o filho para uma escola regular e ter que aprender a lidar com a condição do filho ainda é novidade para muitos.

Conforme destacado por Cunha (2018), a implementação de estratégias instrucionais deve ser adaptada às necessidades da criança, com o objetivo de envolvê-la nas atividades desenvolvidas. A adaptação às atividades curriculares associadas ao ambiente escolar é algo libertador e permite que a criança conquiste sua autonomia. Essa é uma daquelas propostas necessárias para entender as dificuldades enfrentadas pelos professores de AEE no processo de inclusão do aprendiz com autismo nas salas regulares: A adaptação curricular.

Segundo Borba e Lima (2011), o apoio e as intervenções familiares servirão de base para esse período de escolarização e de adaptação curricular. A tomada de medidas acompanhadas de práticas escolares inovadoras gerarão uma maior representatividade no desenvolvimento de autista. É primordial que toda a comunidade escolar reflita sobre qual abordagem irá tratar para realizar a adaptação curricular.

Nascimento e Monteiro (2015, p. 59) mencionam a necessidade de “conhecê-los para motivá-los”. Estimular sua capacidade de interação, reorganizar o ambiente escolar, adaptar o currículo, o planejamento, o espaço e propostas pedagógicas, selecionar e confeccionar materiais adaptados, tudo para acomodar



os aprendizes com autismo. O ato de planejar é fundamental para que as metas previamente traçadas para o indivíduo sejam alcançadas com sucesso.

De acordo com Piletti (1990, p 86)), “planejamento é pesquisa,” e é nesse sentido de pesquisar e assumir uma abordagem séria diante de um problema, de pensar e refletir sobre as melhores opções de ações possíveis, que se pode alcançar pontos estratégicos determinantes para cada realidade de modo particular. O objetivo do “professor” não é encontrar uma solução para uma situação sem se mover. Somente amar seus alunos não basta. Para Cunha (2017, p.102), “o amor à educação exige esforço, pesquisa, exploração, criatividade, aprendizagem e prática docente.”

A escola deverá promover um ensino de qualidade, revisar e organizar seu conteúdo de acordo com o potencial e a personalidade de cada aluno com autismo. Segundo Nérici (1988),

[...] dar uma visão abrangente e detalhada do ensino a ser feito em uma atividade, área de estudo ou disciplina, racionalizar o ensino e as atividades dos alunos, ensino Ser mais controlável; conduzir os alunos com mais segurança em direção aos objetivos desejados; ser capaz de monitorar o aprendizado do aluno de forma mais eficaz; evitar a improvisação; entre outros. (NÉRICI, 1998, p.104).

O trecho acima nos direciona para uma perspectiva com maior ênfase no ensino flexível e dialógico para que se consiga atingir objetivos. Para alunos que buscam a escola como possibilidade de começar a se integrar à sociedade e progredir dentro de suas possibilidades sociais e pedagógicas, Vygotsky (1989, p 118) afirma que “todos somos capazes de aprender, mas com ressalvas.” Um exemplo que define essa vertente vigotskiana são as crianças com deficiência intelectual. Elas podem exigir períodos mais longos de instrução e procedimentos especiais que podem atingir um nível inferior de aprendizagem, porém, de acordo com Vygotsky (1989, p.118), “aprenderão as mesmas coisas que todas as outras crianças e estarão igualmente preparadas para a vida futura.”

### 3. CONCLUSÃO

Ante o exposto concluiu-se que a criança autista tem muito a aprender e a nos ensinar, desde que a o corpo da escola saiba trabalhar o potencial que cada aprendiz com autismo possui. O professor do Atendimento Educacional Especializado assume o lugar de apoio estratégico à escola e para que suas práticas sejam inclusivas, integradoras e inovadoras será essencial a oferta de formação e de melhorias às suas condições de trabalho. Dessas ações consequentemente resultarão um melhor desempenho profissional que esteja voltado às novas exigências educacionais e à realidade brasileira.

Diante de todas as discussões realizadas, verificou-se o quanto é importante o professor ter uma formação mais completa, ser especialista em Educação Especial e Inclusiva, ser especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, pesquisar, ler, escrever, registrar, trocar informações, participar de cursos, eventos, palestras, simpósios, congressos, se auto avaliar, avaliar a escola, elogiar progressos, refazer o que não deu certo, duvidar do que está posto como certo, ouvir, falar, dialogar, e principalmente, se colocar no lugar do outro, ser empático e humano acima de tudo, afinal, o papel da educação é provocar a expansão do conhecimento a partir do conhecimento de si próprio e do outro a partir das relações que são nutridas e desenvolvidas pela interação.

Em tese, o autismo é uma síndrome para a qual ainda é desconhecida a cura, mas o pouco que se sabe é que sendo diagnosticado precocemente, preferencialmente antes dos 03 anos de idade, é possível iniciar um acompanhamento médico, terapêutico que possibilitará ao indivíduo diagnosticado estímulos adequados que proporcionarão uma melhor qualidade de vida.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Maria Dolores Fortes. Favorecendo a inclusão pelos caminhos do coração: complexidade, pensamento eco-sistêmico e transdisciplinaridade. Rio de Janeiro, WAK, 2009.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação das Edições da Câmara, 2009.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Aluno de Pedagogia, Bacharelado. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf), acessado em 21/12/2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação das Edições da Câmara, 2010.

CUNHA, E. Afeto e aprendizagem: relação de amorosidade e saber na prática pedagógica diversidade. -4. ed. – Rio de Janeiro: wak Ed., 2017.

CUNHA, E. Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade -7. ed. – Rio de Janeiro: wak Ed., 2018.

CUNHA, E. Educação na família e na escola: tecnologias, inclusão e ensino; prefácio Marta relvas. Rio de Janeiro: wak Ed., 2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

JANNUZZI, G. M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2004.

- LIMA, C.F.M; PLETSCHE, M.D. A escolarização de alunos com deficiência intelectual na educação básica sob vigência da política nacional de educação especial na perspectiva inclusive. ed. - Araraquara [SP] 2019.
- MANTOAN, Maria. Tereza. E. Caminhos pedagógicos da inclusão. São Paulo, Memnon Edições Científicas, 2001.
- NASCIMENTO, F. F., & Cruz, M. L. R. M. (2015). Da realidade à inclusão: uma investigação acerca da aprendizagem e do desenvolvimento do/a aluno/a com transtornos do espectro autista – TEA nas séries iniciais do I segmento do ensino fundamental. *Revista Polyphonia*, 25(2), 375- 390.
- PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagens e representação. Rio de Janeiro: Guanabara, 1998. PILETTI, C. Didática geral. São Paulo: Ática, 1990.
- PINHEIRO, Maria Eveline. A ação coletiva como referência para organizar o trabalho pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESEND, Lúcia Maria Gonçalves de. (orgs.) *Escola: um espaço para o Projeto Educacional*. 4. vermelho. Campinas: Papyrus, 1998. p. 75-94.
- PLETSCH, M.D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar em Revista*, 33:143-156. 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602009000100010>.
- ROLDÃO, Maria do Céu. **Diferenciação Curricular Revisitada: conceito, discurso e práxis**. Porto, PT: Porto Editora, 2003.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**: Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- SANTIAGO, Projeto Educacional da Escola Anna Rosa F.: um desafio à organização de educadores. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Projeto Político Pedagógico da Escola: construção possível*. 11. vermelho. Campinas: Papyrus, 1995. p. 157-178.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. *Educação, ideologia e antiideologia*. São Paulo: EPU, 1986.
- VIYGOTSKY, L. S. *Psicologia da arte* São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. MICHAEL COLE et al. (orgs); NETO, J. C.; BARRETO, L. S. M.; AFECHE, S. C. (Trad). 7º ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ZANFELICI, T. O.. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. *Educar em Revista*, n. Educ. rev., 2008 (32), 2008.
- ZILBOVICIUS, M.; MERESSE, I.; BODDAERT, N.. Autismo: neuroimagem. *Brazilian Journal of Psychiatry*, v. 28, n. Braz. J. Psychiatry, 2006 28 suppl 1, maio 2006.

# AS PRÁTICAS EDUCATIVAS E A RELAÇÃO COM A EVASÃO ESCOLAR NO PROEJA

*Júlio César Costa<sup>1</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

A evasão e a equidade no acesso ao ensino de qualidade são adversidades a serem superadas, por se tratar de estudantes com históricos de abandonos, idades avançadas e responsabilidades que surgem ao longo da vida, como trabalho e família, além do estigma que o estudante dessa modalidade carrega, esses estudantes por consequência abandonam o programa, acarretando um índice elevado de evasão conforme o referencial definido demonstra.

A evasão e a equidade no acesso à educação de qualidade são desafios a serem superados, especialmente para alunos com históricos de abandono, idades avançadas e responsabilidades familiares e profissionais. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) busca assegurar o direito à educação a todos, independentemente da idade em que frequentam a escola, de acordo com a Constituição Federal de 1988.

O Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) é apoiado pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, buscando atender sujeitos historicamente marginalizados, considerando aspectos como raça, etnia e gênero. O PROEJA promove a elevação da escolaridade e a formação profissional integrada, superando a divisão entre ensino científico e técnico.

De acordo com o Documento Base do PROEJA, a EJA:

“É marcada pela descontinuidade e por tênues políticas públicas, insuficientes para dar conta da demanda potencial e do cumprimento do direito, nos termos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988. Essas políticas são, muitas vezes, resultantes de iniciativas individuais ou de grupos isolados, especialmente no âmbito da alfabetização, que se somam às iniciativas do Estado.” (BRASIL, 2007, p. 04).

O PROEJA compreende “o trabalho como princípio educativo; o direito ao trabalho como um valor estruturante da cidadania; a qualificação como

---

1 Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFTM Uberaba Parque Tecnológico). Especialista em Tutoria em Educação à Distância (UCAM). Tecnólogo em Gestão Ambiental (Unopar). Técnico em Meio Ambiente (IFTM/Uberlândia). Técnico de Laboratório/Meio Ambiente na UFU. *juliocosta@ufu.br*.

uma política de inclusão social e um suporte indispensável do desenvolvimento sustentável” (BRASIL, 2006, p. 34). Dessa maneira, o currículo integrado flexibiliza as atividades curriculares, os indivíduos envolvidos, criam possibilidades, de utilização de espaços formais e informais, para que todos os conhecimentos que envolvam um determinado saber sejam desenvolvidos, no trabalho como princípio educativo e a integração entre teoria e prática didática se torna mais evidente.

A contribuição da Constituição Federal (Brasil, 1988), dos Decretos nº 5.840, de 13 de julho de 2006 e o nº 5.478, de 24 de junho de 2005 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 foram fundamentais na ampliação significativa do ingresso de jovens e adultos à educação profissional, é possível verificar que o objetivo é garantir uma integração curricular que comprove a importância dos princípios, concepções e metodologias adequadas para esse fim.

No entanto, se instaura uma realidade preocupante envolvendo a Educação Profissional, a Educação Básica e a EJA em uma integração quase sempre vaga, desarticulada, como apontam alguns autores (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). Nem sempre é consequência da falta de compromisso do aluno, o abandono escolar, por vezes os conteúdos abordados, não se relacionam à sua rotina não demonstram utilidade, não despertando interesse, diante da falta de motivação e entusiasmo frequente e a incapacidade de assimilação, o estudante desiste, pois, as atividades propostas “estão cheias de respostas para perguntas que ele não sabe quais” (VASCONCELLOS, 1995, p. 38 apud CERATTI, 2008, p. 13).

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Disciplinas alheias à rotina dos estudantes, proporcionam maior complexidade de aquisição de conhecimentos, confirmando a indispensabilidade de contextualizar o conteúdo, o que favorece a aproximação do conhecimento científico e do conhecimento do consenso coletivo. Do mesmo modo, a inaptidão do trabalho docente é constatada em aulas desinteressantes, sem a elaboração pertinente e que copiam o livro educativo, sem reestruturação dos assuntos para que estejam de acordo com o perfil do aluno. A metodologia expositiva em função do baixo nível de interação sujeito-objeto de conhecimento-realidade oferece um grande risco de não aprendizagem (RIBEIRO, 1999; FRIGOTTO, 1989; VASCONCELLOS, 1995, p. 22 apud CERATTI, 2008, p. 12, 23, 29).

Para Freire (2007, p. 116), um dos objetivos mais significativos da prática educativa é propiciar ao aprendiz assumir-se como ser social e histórico, como ser que pensa, se comunica, transforma e cria.

Segundo Kleiman (2007) lembrado por Alves, Lavor e Pereira (2016, p. 74) uma concepção tradicional de ensino representa uma aprendizagem que está restrita, pois ignora capacidades e conhecimentos que fazem o aluno capaz de desenvolver-se como indivíduo ativo e participativo do seu aprendizado, demarcando o desenvolvimento de competências peculiares, utilizando dessa forma metodologias antiquadas que desconsideram o progresso cognitivo do estudante com tarefas mecânicas, não oferecendo a possibilidade de que ele seja crítico naquilo que lê e que interpreta.

Percebem-se aí as práticas tradicionais de ensino, que estão alinhadas à concepção freiriana metafórica de educação bancária, em contrapartida Freire defendia uma atitude ativa dos alunos, através de um ensino reflexivo, que visava torná-lo mais independente, uma educação libertadora e complexa, onde o diálogo, o confronto de prismas diversos, a reformulação de conceitos e a integração de conhecimentos, compreendesse diferentes áreas sociais, constituindo práticas educativas diversas (FREIRE, 1982, p. 65-87).

O conteúdo a ser trabalhado em sala de aula deve relacionar as práticas cotidianas do aluno, o papel do professor deve ser o de complexificar o conteúdo para os educandos e não apenas abordá-lo como concreto no sentido de definido. É necessário considerar a estado de não criança, somada a fatores culturais característicos do eliminado da escola regular, o que torna indispensável o ajustamento de práticas educativas (FREIRE, 1982; OLIVEIRA, 2001 apud CERATTI, 2008, p. 13).

A evasão ou abandono acontece quando o estudante deixa de comparecer as aulas por motivos que vão além do seu dever de estudar, o insucesso do estudante está ligado a fatores internos e externos à instituição, dos fatores externos destacam-se aqueles de ordem financeira e social sobretudo, tornando-se irremediável o abandono estudantil devido a necessidades impreteríveis como trabalhar para compor a renda familiar, outros fatores externos são a falta de estímulo familiar, problemas de incompatibilidade de horários, inconvenientes com itinerários e locomoção, além de outras adversidades até a carência de alimentação (RIBEIRO, 2014, p. 32).

Fatores internos estão ligados a própria atuação da escola como linguagem, metodologia, práticas educativas e pedagógicas ou até mesmo o despreparo do docente no trato com esse público, outros fatores internos que tornam o prosseguimento nos estudos difícil é a readaptação no processo de aprendizagem, expresso através da dificuldade de aquisição de conhecimentos e da consequente desmotivação em estudar (RIBEIRO, 2014, p. 32; SILVA, 2016, p. 370). Ou seja, o abandono escolar não possui apenas uma causa e nem se pode culpar apenas a escola pela evasão escolar, pois ela é motivada por inúmeros condicionantes sociais, políticos, econômicos e culturais (SILVA, 2016, p. 370).

A prática pedagógica docente requer um entendimento pelo professor, de que o conhecimento crítico favorece o processo de conscientização dos estudantes. (LIRA, SILVA SANTIAGO, 2015, p. 06). O professor tem o papel de mediador do ensino aprendizagem, utilizando sua prática pedagógica docente, para uma educação crítica e reflexiva, que faça sentido para o educando da EJA, corroborando para torna-lo capaz de transformar sua própria realidade (LIRA, SILVA, SANTIAGO, 2015, p.11). Com as mudanças sociais e tecnológicas torna-se necessário que o professor faça dos conteúdos de suas disciplinas instrumentos que qualifiquem para a vida, estimulem competências e a inteligência de seus alunos (ANTUNES, 2002, p. 47 apud SANTOS, SPENA e MOURA, 2018, p. 02).

Os alunos da EJA podem trazer o conhecimento de experiências vividas que podem ajudar com seu aprendizado, além de assuntos da atualidade, para Freire (1986, p. 28): “a educação tem caráter permanente, não há seres educados e não educados, estamos todos nos educandos. Existem graus de educação, mas, estes não são absolutos”, desta forma deve-se valorizar o conhecimento prévio do aluno dando importância ao que ele sabe exigindo respeito à sua autonomia.

“Dizer algo a alguém não provoca aprendizagem nem conhecimento, a menos que aquilo que foi dito possa entrar em conexão com os interesses, crenças, valores ou saberes daquele que escuta” (OLIVEIRA, 2005, p. 239 apud VELOSO, 2014, p. 95). Toda atividade de aprendizagem precisa ter um significado para quem aprende, o sujeito “atribui um significado” às coisas com as quais tem contato, os alunos estão inseridos no “mundo do trabalho e das relações interpessoais”, o que interfere no seu próprio aprendizado (VELOSO, 2014, p. 100).

É comum que as práticas educativas não sejam apropriadas a EJA, reproduz-se o ensino regular inadequadamente, por isso é imprescindível a formação de professores para atuarem especificamente nessa modalidade, possibilitando um repensar contínuo de sua prática, de forma a tornar-se cada vez mais identificado com as questões pedagógicas específicas desse público (DOLINSKI, 2017, p. 03).

Não há mais espaço para professores que trabalhem apenas conteúdo específico, a razão de existir do professor é a educação tomada em seu sentido integral, fundamentos de ética, solidariedade e verdade, são ensinamentos que o professor deve transmitir em sua prática pedagógica pois toda sociedade é responsável por esses valores e seu aprendizado. (ANTUNES, 2002, p. 108 apud SANTOS, SPENA, MOURA, 2018, p. 01) “uma aula expositiva, tradicional, destituída de reflexão e criticidade, sem planejamento e dialogicidade distancia o aluno do processo de elaboração pessoal do conhecimento” (VELOSO, 2014, p. 98).

O professor da EJA deve provocar em seus alunos a disposição para aprender (VELOSO, 2014, p. 98) pois ele é o principal agente no processo de

ensino, auxiliando a reconstrução dos esquemas de pensamento dos indivíduos (SANTOS, SPENA, MOURA, 2018, p. 04), propiciando condições para que o educando busque o aprendizado, pois apenas enquanto indivíduo ele aprende, sendo este o fundamento para aprender.

Pesquisa realizada por Pereira, (2018) indica que 20% dos alunos apontam questões didáticas e falta de apoio da escola como fatores que influenciam o abandono, outrora comumente culpabilizaria o aluno pelo seu próprio fracasso, no entanto, a escola deveria não só atender as demandas dos alunos do PROEJA como também viabilizar formas para sua permanência e conclusão do aprendizado. (PEREIRA, 2018, p.39).

A heterogeneidade que compõe o alunado do PROEJA requer atenção e empenho dos professores na consolidação de metodologias, recursos didáticos e formas adequadas e inovadoras de ensinar e não reviver as experiências de múltiplas exclusões (SHIROMA; FILHO, 211 apud PEREIRA, 2018, p. 26). É imprescindível para o êxito do aluno que o professor busque por caminhos que possibilitem o trabalho de nivelamento, de modo a “seduzi-lo”, através das melhores práticas e ferramentas na mediação pedagógica de forma que garanta sua permanência e sucesso (PEREIRA, 2018, p. 26).

A atividade educativa deve priorizar a interação entre professor e aluno, tornando-se dinâmica e voltada para o educando. Uma abordagem pedagógica unilateral centrada apenas no professor não permite o desenvolvimento do pensamento do aluno com base em seus conhecimentos, prejudicando sua autoestima e capacidade de aprendizado. (VELOSO, 2014, p. 92-94).

Mészáros (2005, p.57, 58) apud Dolinski (2017, p.16058) defende que a prática pedagógica deve ser: “fundamentada em metodologias, que valorizem concepções de ensino, de aprendizagem e de avaliação que permitam aos professores e estudantes conscientizarem-se da necessidade de uma transformação emancipadora.” Nesse sentido, as práticas da EJA devem ir em direção a uma educação transformadora, voltada para a emancipação social.

### 3. METODOLOGIA

A pesquisa usou a Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD) como fonte de dados, com o termo de busca “Evasão PROEJA”. Foram encontradas poucas dissertações sobre evasão nos cursos técnicos do PROEJA de 2009 a 2019, a pesquisa abrangeu o período de 2006 a 2020. Os trabalhos identificados foram analisados, destacando fatores de evasão e considerações sobre práticas educativas. Os resultados foram resumidos em um quadro para melhor compreensão e delimitação do estudo.



## 4. RESULTADOS

Existe uma discrepância entre a proposta em âmbito federal do que é concretizado na escola, o PROEJA enfrenta desafios conceituais e procedimentais, reparar esse problema, para uma efetiva educação que é direito de todos, fora ou dentro da idade escolar, é necessário, pois é um processo contínuo de formação integral do sujeito caracterizado como direito inalienável, podendo ocorrer em espaços e tempos pedagógicos próprios, visando atender às singularidades das demandas sociais. (CRUZ DA SILVA, 2014, p. 94)

Um aspecto apresentado, em um dos trabalhos indica que a forma como o público do PROEJA se vê no processo de construção de suas identidades, está intimamente ligado ao seu lugar social, racial, de gênero e classe, desse modo a escola não poderia reproduzir os estereótipos frequentemente negativos, que estão relacionados aos trabalhadores que regressam à educação, é importante reconhecê-los como produtores de conhecimento, decorrente das suas experiências e construir os currículos a partir daí, essa é a principal função do PROEJA como política pública voltada para a promoção de jovens e adultos trabalhadores (GUIMARÃES, 2019, p. 135).

Para Costa (2018, p. 46) em muitos casos, observou-se que a inclusão é excludente, a forte rejeição tanto pelo público do PROEJA, quanto pelos educadores representa o desafio da superação do preconceito do trabalho para formação preconizada pelo programa, mesmo com a justificada reparação social amparada legalmente.

Os indivíduos evadidos carregam consigo o sentimento de não terem concluído o curso, demonstrando incapacidade e culpa, desonerando a escola e o sistema de ensino de responsabilidades, esses parâmetros se repetem na produção analisada e também estão alinhados com a literatura da fundamentação teórica, que aponta fatores internos e externos semelhantes aos levantados na pesquisa como motivadores do abandono escolar.

De acordo com os motivos que levaram a evasão constantes no recorte pesquisado, verifica-se que este fenômeno não está ligado somente a um único fator, mas a vários, internos e externos, a pesquisa de Fernandes (2017, p. 124-125), destaca como fatores: o trabalho e o cansaço proveniente dele, a incompatibilidade de horários, o longo período de afastamento dos estudos, a dificuldade de aprendizagem, a inadequação da prática docente às especificidades desse público, entre outros.

Sousa (2019, p. 55) também aponta fatores internos e externos semelhantes, como: o longo período de afastamento dos estudos, a dificuldade de aprendizagem, a necessidade de trabalhar, a incompatibilidade de horários e o cansaço devido a longa jornada de trabalho.

A partir de considerações apontadas por Oliveira (2011, p. 79), percebe-se que o tempo de afastamento e a heterogeneidade do público da EJA são imperativos para o rendimento escolar, diferentes níveis de aprendizagem, tornam o trabalho do professor complexo, exigindo habilidades extras, além daquelas requeridas em seu trabalho no ensino regular, dessa forma proporcionando uma reflexão dinâmica sobre práticas pedagógicas e as metodologias a serem adotadas. É essencial que o professor conheça as perspectivas e expectativas, os sonhos e também as frustrações dos alunos, viabilizando a melhor tomada de decisão em contraposição às dificuldades de aprendizagem e à evasão.

Todos trabalhos analisados ressaltam de forma unânime a importância da formação docente especializada e continuada, além de destacar as peculiaridades ligadas à prática docente voltada para o público da EJA. O PROEJA exige uma maneira diferente de ensinar, pela especificidade do público que a modalidade atende, composto por pessoas evadidas da escola, que carregam consigo uma grande experiência de vida a serem consideradas no momento da aprendizagem. Por ser um grupo heterogêneo é de grande importância a capacitação dos professores, para a melhoria contínua do PROEJA (VIEIRA, 2009, p. 37).

Para Oliveira (2011, p. 53) é evidente a necessidade de formação docente específica, inicial e continuada para o educador da EJA, o autor aponta que apesar do nível de formação do docente do PROEJA parecer satisfatório, a falta de formação específica para o desenvolvimento de atividades é impactante, outro aspecto é a elevada carga horária e o número maior de disciplinas ministradas, o que exige uma grande dedicação do professor.

Bonfim (2012, p. 75) relata que grande parte dos professores sob o foco da sua pesquisa tinha pouca experiência com a EJA, além disso poucos docentes tinham conhecimento da legislação sobre o PROEJA, sem a devida capacitação, entretanto os professores diziam compreender as especificidades da EJA, e declararam que a prática pedagógica nas turmas do PROEJA realmente deveria ser diferenciada, sendo essencial na consideração das particularidades dos estudantes na práxis pedagógica, viabilizando a formação integral desses indivíduos.

Cruz da Silva (2014, p. 95) afirma que a rotatividade de professores, por vezes contratados, causam danos a aprendizagem e mesmo com encontros, palestras, seminários e oficinas grande parte dos professores não estavam alinhados às práticas docentes inerentes ao PROEJA.

Faria (2014, p. 111) diz que na sua pesquisa poucos docentes já tinham trabalhado com EJA, alguns sequer tinham experiência docente e esses após um breve treinamento ingressaram nas salas de aulas com muitas expectativas e nenhuma formação docente específica.

Fernandes (2017, p. 125) salienta a necessidade de investimentos na capacitação dos docentes que atuam nessa modalidade de ensino, visto que este programa atende a um público específico e diversificado, tanto na capacidade de aprendizagem, quanto na realidade sociocultural.

Para Guimarães (2019, p. 136) é importante destacar que a formação docente para atuar com esse público merece atenção institucional, os resultados do seu estudo levam à constatação de que as licenciaturas, não preparam os educadores para atuação com público da EJA, o que demanda formação continuada.

Rocha (2011, p. 113) salienta que tanto quanto os alunos, os professores também são vítimas de uma implantação necessária, mas aligeirada e impositiva, entre outras razões, fatores relacionados à prática pedagógica também contribuíram para evasão escolar, o autor declara que a capacitação comprometida com a permanência das turmas do PROEJA, é urgente.

Para Viera (2009, p. 01), O PROEJA deve espelhar-se em práticas pedagógicas fundamentadas que considerem a complexidade, com uso de abordagens integradas e integradoras como: interdisciplinaridade, contextualização, importância dos conteúdos, relevância social e ética, considerando a própria constituição do ser humano como sujeito da sua vida, e não apenas as demandas do mercado de trabalho.

O pesquisador aponta a necessidade do desenvolvimento de uma pedagogia voltada para esses sujeitos heterogêneos, com estratégias de aprendizagem e práticas como: adequação de horários, adaptação de conteúdos, valorização de experiências e a promoção da autoestima. Além disso, indica como necessário o conhecimento por parte dos educadores sobre a legislação pertinente, participação dos docentes em grupos de estudo e cursos de capacitação (VIERA, 2009).

Marconatto (2009, p. 74) em seu estudo demonstra a existência de problemas pedagógicos, considerando, principalmente a simplicidade da avaliação dos alunos, que é idêntica ao ensino regular, portanto inadequada e convida os educadores do PROEJA a “repensar as suas práticas e oportunizar que a cada dia possa melhorar a ação em sala de aula”.

Bonfim (2012, p. 47), menciona que em seu estudo as práticas pedagógicas no PROEJA são as mesmas aplicadas para os demais cursos da instituição do cenário pesquisado, não levando em consideração as especificidades do público dessa modalidade.

Costa (2016, p. 107, 108) declara que seu trabalho de pesquisa possibilitou a avaliação do programa, que se revelou ineficiente, não atendendo sua finalidade como política pública, e assim não contribuindo para o acesso, permanência, oportunidade e justiça social, ele ainda relata que após a ciência por parte da instituição sobre a evasão em seu cenário de pesquisa, percebeu-se que setores

se moveram, empenhados em entender e enfrentar o problema, o que revela a importância das pesquisas sobre o assunto e a contribuição que elas podem dar na reflexão e contraposição à essa problemática.

Rocha (2011, p. 18, 116), pretendia com seu estudo responder à pergunta “Que elementos, associados ou não, às práticas pedagógicas no PROEJA contribuem para o aumento do índice de evasão?” Para isso investigou as práticas docentes e também os currículos dos cursos do seu cenário de pesquisa, o autor concluiu que: a problemática da evasão converge para questões de ordem interna à instituição, como as práticas pedagógicas, a falta de preparação docente adequada e a falta de infraestrutura, para Rocha (2011, p. 121) “Não houve a gestação natural necessária para que todos se apropriassem do programa e lhe impregnassem marcas típicas de algo que também lhe pertencia.”

De acordo com Costa (2018, p. 46), os impactos que o PROEJA causa devido a forma da proposta de integração baseada no trabalho como princípio educativo como eixo comprometem sua execução na prática, Cruz da Silva (2014, p. 95) aponta que o trabalho com o público da EJA enfrenta problemas de ordem pedagógica e política, por mais que haja vontade de atuar com esse público, os professores não tem qualificação, reafirmando políticas frágeis, passageiras e alheias ao processo de ascensão social.

Para Moreira (2012, p. 81) os fatores que motivam a evasão ou a permanência dos alunos desdobram-se em vários outros, entre eles estão: recursos escolares, infraestrutura, os processos e as práticas escolares, na mesma direção, Fernandes (2017, p. 127) lembra a complexidade da evasão escolar que envolve fatores de diversas naturezas internos e externos às instituições e, portanto, devem compreender uma soma de esforços de todos envolvidos no processo de ensino aprendizagem desses sujeitos, englobando sua heterogeneidade e especificidade.

Ferreira, (2018, p. 73) afirma que “Todo este processo de exclusão aponta para uma reflexão sobre dimensões de atuação da instituição, da prática docente e do contexto de vida e características de cada sujeito”. Oliveira (2011, p. 55) também aponta a necessidade de maior envolvimento institucional e a readequação dos planos de ensino, nos levando a refletir sobre as práticas pedagógicas que podiam não ser condizentes com as reais necessidades dos estudantes.

**Quadro 1.** Considerações sobre as práticas educativas relacionadas à evasão escolar em cada cenário de pesquisa.

<b>Autor(a)</b>	<b>Considerações sobre as práticas educativas</b>
Marconatto (2009)	As práticas educativas devem considerar a infraestrutura disponível para os alunos a fim de enfrentar a evasão e outros desafios educacionais.
Vieira (2009)	Propõe aulas de reforço e revisão de alguns conteúdos, adoção de um sistema de orientação ao estudante.
Oliveira (2011)	Para contrapor a problemática apresentada, faz-se necessária a readequação do curso e a dinamização das práticas pedagógicas.
Rocha (2011)	Sugere o desenvolvimento de uma metodologia de acompanhamento em tempo real dos alunos com dificuldades.
Bonfim (2012)	Indica viabilizar a constante qualificação docente para o PROEJA, Repensar a organização do tempo e espaço educacional.
Moreira (2012)	Propõe estudos de caso de melhores índices do PROEJA e relacionar a prática educativa, materiais didáticos e sucesso ou não dos estudantes.
Cruz da Silva (2014)	Aproximar o que é proposto do que é efetivado é necessário para alcançar a efetiva educação, direito de todos brasileiros e brasileiras fora ou dentro da idade escolar.
Faria (2014)	A escola dentro dos seus limites e possibilidades deve se reorganizar, (inclusive no que concerne às práticas educativas) para minimizar a exclusão proveniente da evasão.
Costa (2016)	O programa se mostrou ineficiente em sua implementação, o que nos leva a crer que a prática didática desenvolvida não era adequada ao público do PROEJA.
Fernandes (2017)	Sugere a adoção de metodologias dinâmicas para despertar o interesse dos alunos e a capacitação dos professores para atuar no PROEJA.
Costa (2018)	Educação à Distância é vista como uma alternativa para desenvolver as habilidades dos alunos, transformando as práticas didáticas ineficazes.
Ferreira (2018)	Contribuiu para discussões de novas práticas didáticas na instituição investigada e a elaboração de políticas que busquem o acolhimento e permanência de novos alunos.
Guimarães (2019)	Repensar práticas didáticas que podem impactar o desenvolvimento dos cursos do PROEJA, bem como a proposição de ações construídas coletivamente por gestores, educadores e estudantes envolvidos.
Sousa (2019)	Implantação de aulas de reforço e também de revisão, ações de motivação e capacitação docente além da adoção de práticas inovadoras

**Fonte:** Dissertações sobre evasão no PROEJA de 2009 a 2019 disponíveis na BDTD.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sistema escolar tradicional, inclusive nos cursos do PROEJA, não estimula o interesse e envolvimento contínuo dos estudantes. Ele se concentra na memorização, na busca por respostas certas e em recompensas, negligenciando a compreensão real e desconsiderando as perspectivas individuais dos alunos. Isso não promove a autonomia para que os alunos descubram como se desenvolver e contribuir para suas comunidades.

Para combater a evasão escolar, é necessário repensar e reformular as práticas educativas e metodologias. A introdução de métodos inovadores e tecnologias educacionais pode fazer uma diferença significativa na forma como os professores ensinam. No entanto, a evasão escolar não é responsabilidade exclusiva do sistema educacional, e é importante adaptar o processo pedagógico às necessidades dos alunos adultos, particularmente no contexto do PROEJA.

A educação não formal desempenha um papel crucial na formação profissional e tecnológica dos alunos, uma vez que os alunos trazem consigo conhecimentos adquiridos em suas experiências cotidianas. Esses conhecimentos não devem ser ignorados, e as práticas de aprendizado devem valorizar esses saberes prévios dos alunos, permitindo uma abordagem prática, dinâmica e interativa que estimule a absorção e retenção de conhecimento.

O professor deve analisar seu ofício e rever suas ideias sobre práticas educativas e metodologias para transformar seu modo de ensinar, sendo a formação inicial específica e a formação contínua imprescindíveis para o desenvolvimento do ensino adequado para esse público, pois a EJA apresenta uma educação deficitária, também prejudicada por uma formação docente inconsistente e sem devida qualificação para lidar com as especificidades da aprendizagem desse público tal qual preconiza o Documento Base (BRASIL, 2007).

Faz-se necessário o uso de práticas educativas que valorizem questões subjetivas e experiências de mundo, que ultrapassem os limites da escola, considerem os avanços e disponibilidade tecnológicas e reformule os currículos copiados dos cursos tradicionais, para que estejam em consonância com as diretrizes contidas no Documento Base (BRASIL, 2007).

Antes de abordar práticas educativas para combater a evasão, é fundamental estabelecer e implementar políticas públicas que apoiem a educação, proporcionando condições adequadas de trabalho para os professores e infraestrutura adequada para as instituições. Isso inclui fornecer materiais didáticos apropriados, acesso à internet, bibliotecas, laboratórios e assistência estudantil. A falta desses recursos pode contribuir para a evasão escolar, tornando essas medidas prévias essenciais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, C. C.; LAVOR, L. A. M.; PEREIRA, H.P. Evasão escolar: um desafio para a educação na atualidade. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, v. 2, p. 70-78, 2017.

BONFIM, S. V. M. S. **A problemática da evasão de estudantes vinculados ao PROEJA no IF Baiano - Campus Guanambi**. 2012. 112f. Dissertação, (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro. 1996.

BRASIL. **Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005**. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, DF: 24 de junho de 2005.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 14 julho. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento base do programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos**. Brasília: MEC, 2007.

CERATTI, M. R. N. **Evasão escolar: causas e consequências**. Curitiba, 2008.

COSTA, J. V. da. **Evasão no PROEJA: um estudo de diagnóstico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – campus Cuiabá (2007-2015)**. 2016. 124f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

COSTA, Y. D. **Evasão nos cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – Campus Boa Vista**. 2018. 68f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2018.

CRUZ DA SILVA. C. A. **O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) em um Centro Estadual de Educação Profissional: evasão e permanência**. 2014. 409 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia – Tecnologia e Trabalho) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Curitiba, 2014.

- FARIA, D. S. A. **O PROEJA Ensino Médio No IFRN - Campus Caicó: causas da desistência e motivos da permanência.** 2014. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.
- FERNANDES, V. L. M. **Evasão escolar no PROEJA: o caso do curso técnico em comércio do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - Campus Januária/MG.** 2017. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pós em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, 2017.
- FERREIRA, G. **Estudo sobre evasão no PROEJA do Instituto Federal Farroupilha.** 2018. 167 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Franca, 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, P. **Educação e Mudança.** Traduzido por Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 23. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2007.
- FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M. e RAMOS, M. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral dos trabalhadores.** In: COSTA, Hélio da e CONCEIÇÃO, Martinho. Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional profissional. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, 2005.
- GUIMARÃES, G. R. **Evasão escolar nos cursos técnicos do PROEJA: um estudo de caso no IFSULDEMINAS – Campus Passos.** 2019. 166f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2019.
- LIRA, K. C. G.; SILVA, M. S.; SANTIAGO, E. **A Prática Pedagógica Docente na EJA.** Trabalho apresentado na UFPE: curso de Pedagogia. Recife: PE, 2015.
- MARCONATTO, L. J. **A Evasão Escolar no Curso de Técnico Agrícola na modalidade de EJA da EAF Rio do Sul - SC.** 2009. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2009.
- MOREIRA, P. R. **Evasão Escolar nos Cursos Técnicos do PROEJA na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais.** 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.



OLIVEIRA, I. R. de. **A evasão no PROEJA ministrado pelo Instituto Federal do Espírito Santo Campus Santa Teresa**. 2011. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2011.

PEREIRA, N.C. do N. **Práticas pedagógicas e Proeja: um estudo de caso no IFF - Itaperuna**. 2018. Monografia em Curso de Especialização em Formação Pedagógica para Docência na Educação PR, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. 44 f. Florianópolis, 2018.

RIBEIRO, F. S. F. **Evasão na Educação de Jovens e Adultos – EJA Na Escola Municipal Dr. Severino Patrício**. 2014. 54 f. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, João Pessoa/ PB, 2014.

ROCHA, W. M. da. **Educação de Jovens e Adultos e a Evasão Escolar: o caso do Instituto Federal de Educação / Wellington Moreira da Rocha**. – 2011. 154 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza/ CE, 2011.

SANTOS, C. L. dos; SPENA, G.; MOURA, M. **A função do docente no processo de ensino aprendizagem**. 2009.

SILVA, M. J. D. **As causas da evasão escolar: estudo de caso de uma escola pública de Ensino Fundamental no município de Acará – PA. InterEspaço**, Grajaú, v. 2, n. 6, p. 367-378, maio/ago. 2016.

SOUSA, L. M. de. **Evasão escolar: Análise das causas da evasão escolar no curso técnico em administração do PROEJA, no campus Gama do Instituto Federal de Brasília**. 2019. 111 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação/ Administração Educacional) - Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Santarém, Santarém/ Portugal, 2019.

VELOSO, Z. V. C. **Práticas Pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos (EJA): Interfaces com suas Políticas e Diretrizes Curriculares**. 2014. 120 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

VIEIRA, E. F. da C. **Evasão Escolar no Curso do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)**. 2009. 61 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2009.

# A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DE TRANSFORMAÇÃO DA SOCIEDADE E EMANCIPAÇÃO DO INDIVÍDUO

Nathalia Maria Rodrigues Mecias<sup>1</sup>

## 1. INTRODUÇÃO

Este capítulo abrange uma reflexão crítica sobre a educação na perspectiva de transformação da sociedade e emancipação do indivíduo, partindo de inquietações suscitadas na análise das obras: “*A condição Humana*” e “*Entre passado e futuro*”, da autora Hannah Arendt e da obra: “*Pedagogia da Autonomia*” de Paulo Freire, aborda-se uma rica discussão de cunho político frente a uma educação despolitizada e diluída em sua significação cultural e especificidade social. Deste modo, delineou-se a seguinte problemática de pesquisa: Qual a função da educação? Tal pergunta se ramifica em outras reflexões: Qual os motivos e problemáticas para esta crise incessante na educação? Qual o significado social e político da educação? Partindo das questões acima se estabelece como objetivo geral: compreender a função social da educação e seu papel transformador na sociedade.

De maneira a alcançar o objetivo apresentado, como proposta metodológica será a abordagem qualitativa, através de uma pesquisa de caráter Bibliográfico, esclarecido por Gil (2008), como elaborada a partir de material já publicado. Como fundamentação teórica o capítulo traz uma reflexão dialógica com base em Theodor Adorno (2006) comtemplando a obra “*Educação e Emancipação*”; Hannah Arendt (2010), em sua obra “*A condição Humana*” e Arendt (2011) na obra “*Entre passado e futuro*”, esclarecendo os fundamentos políticos e a função sociocultural da educação em seu caráter público e político. Na obra: “*Pedagogia da Autonomia*” de Paulo Freire (2011) o autor apresenta saberes e primícias da prática educativa emancipadora e de ação transformadora.

O capítulo está estruturado inicialmente no esclarecimento da crise da educação, identificando os fatores que ocasionaram essa crise, buscando resgatar a especificidade e a significação da educação de modo a organizar saberes de uma prática educativa emancipadora de valores políticos e éticos, na transformação do meio social e cultural.

---

1 Graduada no Curso de Licenciatura em Pedagogia – Centro de Ciências Humanas e da Educação (CCH) – Campus de Jacarezinho/PR da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Pós-Graduanda Lato-Sensu em Gestão Democrática e Coordenação Pedagógica – Faculdade Venda Nova do Imigrante – ES (FAVENI). Email para contato: thaliamrm99@gmail.com.

## 2. A CRISE NA EDUCAÇÃO

O filósofo Michael Foucault citado por César (2007) no artigo: “*A educação num mundo á deriva*”, compreende que a ideia de crise na educação vem desde sua própria consolidação e específica organização das instituições de ensino, isto é, a sociedade disciplinar, quando se pensa em uma crise institucional, logo se cria uma reestruturação disciplinar. Assim a sociedade disciplinar em seu funcionamento está sempre em crise permanente, ficando refém de reformas curriculares constantes, ocasionando crises no sistema educacional e a insistente reforma educacional que consistem em tentativas de instaurar um processo de homogeneidade populacional pela escolarização.

A grande problemática sobre a educação é que a uma crescente diluição das fronteiras entre esferas públicas ( mundo comum) e privadas (familiar, labor), gerando uma despolitização e desresponsabilização sobre o mundo, nas políticas públicas o que permanece são os interesses privados, o que era para ser discutido em campo público buscando o bem comum, mas agora voltado a intimidade da esfera privada, da família, perdendo-se a essência da herança simbólica de significações tendo um grande impacto nas práticas educativas ( ARENDT, 2010).

A esfera privada é voltada a família no atendimento das necessidades e sobrevivência na continuação da vida. A esfera pública é uma especificidade humana de organização política, onde o indivíduo se retira das necessidades para o exercício do pensamento em conjunto com outros pares, na busca do mundo em comum, trata-se da criação de um espaço plural de escuta e fala respeitando a singularidade de cada indivíduo, somente na esfera pública os homens são liberados das necessidades da vida, assim sendo livres para a vida pública (ARENDT, 2010).

Arendt (2011) traz o conceito de crise em seu aspecto positivo, definindo-a como uma oportunidade de pensamento e análise da situação, a crise nos obriga a compreender as problemáticas presentes e voltar a origem da questão, refletindo sobre respostas velhas e buscando respostas novas. A autora ainda pontua que quando respondemos a crise com pré-julgamentos, ou seja, preconceitos, somente reforça a crise e a situação se torna um desastre, portanto, Arendt nos suscita a refletir e buscar respostas sobre as problemáticas educacionais. A ideia de crise segundo a autora, é como um momento de reflexão da realidade em que se coloca em xeque as certezas que sustentavam o passado.

Refletindo os acontecimentos sociais e eventos políticos ocorridos no sec. XX, era claro a compreensão de uma crise iminente em toda a sociedade, uma crise política que atinge a educação e dissolve o próprio sentido da mesma, a reduzindo em atender as necessidades da esfera privada. Para Arendt (2011), a escola perdeu seu foco de iniciar os novos num mundo comum e público de heranças simbólicas e realizações materiais. Deste modo, o significado político

e social da educação se esvazia, a educação que antes tinha uma significação pública de humanizar o novo ser e acolhe-lo a um mundo comum de herança simbólica e tradições culturais, acaba por criar indivíduos despolitizados e desresponsabilizados sobre a condição humana e do mundo.

Para a autora uma das manifestações mais claras da crise é a perda do senso comum, entendida como a ausência de significações partilhadas por uma comunidade, a heranças simbólica que se perde. O conceito de crise na educação se formou das eventuais inadequações das ações pedagógicas e compreensão dos dilemas e incertezas das práticas e objetivos educacionais vinculados as peculiaridades e características do modo de vida moderno no decorrer do sec. XX, invadindo uma crise nas esferas da sociedade inclusive familiar e educativa, ocasionando uma crise política e de autoridade. Para Hannah Arendt, crise é a oportunidade de explorar e investigar a essência da questão, nos obrigando a voltar as questões e exige respostas novas ou velhas, a crise é um momento decisivo que exige intervenção, uma crise só se torna um desastre quando a respondemos com preconceitos e juízos pré-formados, é preciso investigar, refletir (ARENDR, 2010).

### **3. A ESPECIFICIDADE E SIGNIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO**

Segundo Arendt (2010) educação tem como essência a natalidade, o nascimento de um novo ser no mundo, que apresenta duas dimensões: o nascer de natureza biológica, uma nova vida, perpetuando e renovando a espécie ao esforço para manutenção da vida pelo labor; e a natalidade, além de ser um novo na vida, é um ser novo no mundo, integrando-se de significações deste mundo já existente, num processo de humanização compreendendo esse complexo conjunto de tradições históricas e realizações materiais e simbólicas nas quais os novos devem ser iniciados para participarem e se constituir como um ser novo num mundo preexistente. A natalidade indica, pois, a entrada no mundo das realizações simbólicas em comum e materiais de uma cultura e a esperança da renovação da mesma e na durabilidade do mundo e continuação da vida.

O mundo comum é aquilo que adentramos ao nascer e deixamos para trás quando morremos. Transcende a duração de nossa vida tanto no passado quanto no futuro. Temos em comum não só com aqueles que vivem conosco, mas aqueles que aqui estiveram e que virão depois de nós. Ao mundo, não se constitui, pois, de coisas que se acumulam, mas de objetos produzidos e compartilhados carregados de simbolismos e significados culturais e históricos que são transmitidos de uma geração a outra pela herança de tradição simbólica com significado público, ou seja, é compartilhado por todos. Por isso o conhecimento e a fruição do mundo exigem um processo de iniciação em seus significados, linguagens e práticas, numa formação por meio do processo educativo. A educação

é o ato de acolher e iniciar os novos no mundo, tornando-os aptos a dominar, apreciar e transformar as tradições públicas, que formam a nossa herança simbólica comum (ARENDT, 2011).

O discurso atual na educação sobre o desenvolvimento de competências e habilidades, produção de capital humano e preparo para o mundo do trabalho, reduzem a formação educacional a um produto circular para o meio de elevar o nível social a um grau maior, perdendo sua especificidade da educação de humanizar e iniciar o novo ser num mundo comum. De fato, a uma crise, mas muitos educadores não a compreendem e culpam o sistema, se desresponsabilizando do seu compromisso social e político. Os eventos e discursos trazem meios, métodos e estratégias de ensino para a aplicação prática, buscando uma qualidade de ensino, mas o problema não está no ato de ensinar, mas num conceito muito amplo de responsabilidade política social sobre esse mundo.

Essa responsabilidade política social só se desenvolve a partir de iniciação do novo ser no mundo, na integração da autonomia de pensamento que se expressa na constituição da singularidade de cada um de nós, gerando uma sociedade plural, ou seja, uma educação política. Esse processo de iniciação do novo no mundo se dá no acolhimento, cada indivíduo que nasce é um novo ser que deve ser introduzido num conjunto de tradições históricas preexistente, assim ao professor cabe a tarefa de zelar pela transmissão de heranças simbólicas do mundo e estimular que os novos 'possam a elas interagir (ARENDT, 2011).

Na perspectiva da autora Hannah Arendt, o professor deve acolher o aluno, demonstrando respeito e consideração por meio da iniciação a valores e significações que caracterizam a área do conhecimento, a linguagem e a cultura que representa a escola. O professor assim tem um duplo compromisso de zelar pela durabilidade do mundo de heranças simbólicas no qual ele inicia e acolhe seus alunos; cuidar para que os novos possam integrar, interagir e fruir renovando a herança pública.

#### **4. SABERES DE UMA PRÁTICA EDUCATIVA EMANCIPADORA**

O conceito de um indivíduo emancipado se estabelece na relação de liberdade, que só se tem na esfera pública, ou seja, no mundo comum, assim um indivíduo emancipado é consciente de sua ação política na sociedade, exercendo a autonomia de pensamento na transformação da sua realidade. Adorno (2006) pontua que o processo de emancipação ocorre com o rompimento da autoridade apresentada na menoridade, ou seja, pela educação, desde a primeira infância é apresentado o mundo aos novos, os valores sociais, tradições e saberes históricos, visto que o professor se apresenta como autoridade, pois é conscientizado de sua ação política e transformadora no mundo, logo é emancipado. Para o aluno ser

emancipado é preciso passar pelo processo de aquisição das tradições simbólicas e de significação pública, e romper com a autoridade, expressando um pensamento autônomo e consciente de sua ação política e transformadora no mundo.

O rompimento com a autoridade é necessário para a construção da identidade do indivíduo, de forma a libertar-se da ingenuidade e avançar na curiosidade epistêmica que leva ao pensamento autônomo. Deste modo, as práticas de ensino em sala de aula devem partir de pesquisas, problemáticas e reflexões em conjunto com os alunos, trazendo contextos de sua realidade vivenciada, o conhecimento é constante e a aprendizagem ocorre nas relações de troca entre indivíduos, num processo dialógico e intencional (ADORNO, 2006). Ao pensar numa educação democrática, deve-se pensar práticas de conscientização política e a autonomia do indivíduo, para assim ter uma emancipação de ação transformadora.

A democracia só ocorre com indivíduos emancipados e ativos politicamente. Quando se remete a política, não se refere a partidos políticos, governos ou leis federais, mas se trata de uma educação ética com valores políticos de bem comum, cuidado com o próximo, com a natureza, respeito, autonomia de pensamento, criticidade, reflexão e consciência de ações, isto sim é um ato político, tudo que envolve ações que transformam o mundo é um ato político, desde limpar a rua, á fazer uma passeata contra o uso de drogas. A escola é um espaço público e político com pluralidades de pensamentos e indivíduos singulares, é no ambiente educativo que o processo de conscientização política do mundo comum se inicia. Portanto o professor tem a grande função social e o papel político de apresentar o mundo público aos alunos e conscientiza-los da sua ação transformadora no mundo que estão em comum. No desafio de educar, Paulo Freire (2011), esclarece e pontua elementos e saberes docentes que o ato de ensinar exige.

A prática educativa tende a ser entendida como um testemunho rigoroso de decência e de pureza, na busca da ética e da estética. A partir deste pressuposto, Freire (2011, p.34), ressalta: “Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nós fizemos seres éticos”.

Freire, assim, enfatiza a capacidade humana de intervir no meio social, por suas decisões, escolhas, valores que impõe, estas por sua vez exigem ética.

O que nos configura na condição de seres humanos, logo é a consciência ética, na construção do conhecimento e intervenção no mundo sociocultural, portanto, transformar a experiência em puro treinamento técnico é reduzir o que há de específico humano no exercício educativo: o seu caráter formador (FREIRE, 2011).

A educação tem por especificidade a formação e construção do conhecimento juntamente com a ética nas relações sociais, portanto Freire (2011) aponta a necessidade de ter uma educação realmente transformadora se dando na

experiência e vivência do conhecimento, logo, o que se vê atualmente é uma proposta justamente de ensino técnico, sem o caráter formador de criticidade. O que estabeleci a ética, o aspecto crítico, o pensamento autônomo, é justamente a reflexão, a pesquisa, a moral, o bom-senso e a rigorosidade metódica,

O respeito a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral (FREIRE, 2011), diante da citação se tem a compreensão da formação moral do ser humano, de valores e princípios de respeito a vida e a cidadania, na constituição da ética e do conhecimento, no ato de interpretar e compreender os fatos ao redor na transformação do contexto que está inserido.

Conclui-se por este tópico, a necessidade de uma formação centrada na autonomia do pensamento crítico na construção do conhecimento para a constituição da moralidade e ética humana na formação e transformação do ser, sendo capaz de intervir no meio social a que participa.

## **5. EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO TRANSFORMADOR DA SOCIEDADE**

A educação desde sua consolidação se apresenta como instrumento humanizador, o único ser animal que precisa ser educado é o homem, pois este terá de conviver numa sociedade complexa, construída em valores, morais e ideias éticos, estéticos e políticos, é pela educação que se alcança a rigorosidade metódica, a pesquisa, o conhecimento e a criticidade, saindo da ingenuidade e buscando a curiosidade epistêmica do querer conhecer. Somente pela educação se compreende as significações e leituras do mundo, para isso o professor deve respeitar os saberes dos educandos, mas sempre buscando a criticidade, tendo a consciência que a educação é uma forma de intervenção do mundo. É pela educação que se pode esperar uma sociedade diferente, mais empática e consciente, pois tem o poder de transformação, já que a educação é um ato político.

Tendo claro a função da educação e sua função social, fica evidente uma crise na formação de professores, que foram treinados para aplicação de métodos, aplicativos, planos de aula, didáticas, é claro que estes recursos são essenciais para o ensino, mas a especificidade da educação é a formação do ser humano enquanto ser social de atuação política na transformação do mundo a partir do pensamento autônomo e crítico na busca do bem comum. Os cursos de formação de professores e de Licenciatura tão pouco desenvolvem a autonomia de pensamento político, estamos frente a uma sociedade despolitizada, desresponsabilizada sobre o mundo e sobre a vida, com uma cultura desconstruída e diluída em redes sociais.

A mudança deve ocorrer na raiz da educação, na formação de professores

em todos os níveis de ensino, é preciso saber o real significado da autoridade docente, compreender a função social da escola de transformação e principalmente conscientizar da responsabilidade política que permeia o ato de ensinar, de educar, ou mais esclarecido, ato de humanizar.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da análise e reflexão crítica de revisão bibliográfica contemplando os autores Theodor Adorno (2006) em obra “*Educação e Emancipação*”; Hannah Arendt (2010), em sua obra “*A condição Humana*” e Arendt (2011) na obra “*Entre passado e futuro*”, Paulo Freire (2011) evidenciando a obra: “*Pedagogia da Autonomia*”, complementando as leituras com o artigo: “*A educação num mundo à deriva*” de César (2007).

Conclui-se a função social da educação de apresentar o mundo aos novos, estabelecendo um espaço de pluralidades de pensamentos e ideias, com valores de respeito as singularidades de cada indivíduo e suas vivencias e acolhendo em um espaço democrático de diálogo e diversidade. É pela educação que se suscita praticas de ação política e social na conscientização da ação transformadora da sociedade e de sua responsabilidade enquanto sujeito histórico e político.

É preciso um olhar voltado a ação política na escola na busca de rupturas de práticas despolitizadas sem significação e o rompimento da desresponsabilização sobre o mundo. Paulo Freire nos deixa uma grande reflexão, a educação não deve ser romantizada, a educação por si só não transforma o mundo, a educação transforma pessoas, pessoas transformam o mundo.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. 4. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- ARENDRT, Hannah. **A condição humana**. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- ARENDRT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- CÉSAR, Maria R. de Assis. A educação num mundo à deriva. In: **Revista Educação: Especial Biblioteca do Professor**. Vol. 4: Hannah Arendt pensa a educação. São Paulo: Editora Segmento, 2007, p.36-45.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à pratica educativa**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2011.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.



# AUTISMO: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA EM BASE DE DADOS NACIONAIS

*Gabriel Martins Silva<sup>1</sup>*

*João Pedro Quaresma Guimarães<sup>2</sup>*

*Reinaldo Feio Lima<sup>3</sup>*

## INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva (EI) tem ganhado destaque nas últimas décadas como uma abordagem fundamental para garantir que todos os indivíduos, independentemente de suas diferenças e necessidades, tenham acesso a uma educação de qualidade. No contexto da Educação Matemática (EM), essa abordagem é especialmente relevante para os indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), uma vez que a Matemática é uma disciplina essencial tanto para o desenvolvimento acadêmico quanto para a vida cotidiana. No entanto, o ensino de Matemática para autistas apresenta desafios específicos que demandam abordagens pedagógicas diferenciadas e adaptadas.

O TEA está enquadrado no Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que objetiva assegurar e promover os direitos e liberdades fundamentais da pessoa com deficiência considerada: “aquela que tem um impedimento de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial (...) que obstrua sua participação na sociedade (...) em igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2015). Nesse sentido, nota-se que todo ser humano, com ou sem deficiência, tem seus direitos garantidos; o direito de aprender de pessoas autistas, por mais desafiador que seja, deve ser garantido não só por lei, mas no cenário real da sociedade.

Nos últimos anos houve um aumento significativo no número de diagnóstico de autismo. Segundo o CDC (*Center for Disease Control and Prevention*),

---

1 Graduando em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Federal do Pará – Campus de Abaetetuba – PA. Email: gabriel.silva@abaetetuba.ufpa.br.

2 Graduando em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Federal do Pará – Campus de Abaetetuba – PA. Email: jpqg.2503@gmail.com.

3 Professor Adjunto da área temática Educação Matemática, lotado na Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia (FACET), do Campus Universitário de Abaetetuba. Doutor em Educação (UFBA) e Mestre em Educação em Ciências e Matemática (PUCRS). E-mail: reinaldo.lima@ufpa.br.

em 2000, os Estados Unidos registraram um caso de autismo a cada 150 crianças observadas; já em 2020, houve um salto gigantesco: um caso do transtorno a cada 36 crianças. Isso tem chamado atenção de pesquisadores, profissionais da saúde e educadores, impulsionando a realização de estudos científicos para aprofundar o entendimento dessa condição.

Sendo assim, o presente estudo propõe investigar as produções científicas, com ênfase no Ensino Fundamental 1 e 2, sobre o ensino de Matemática direcionadas a indivíduos autistas, utilizando como base de dados as respeitáveis fontes de informações disponibilizadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Essa escolha das bases de dados visa assegurar a abrangência e a atualidade das informações coletadas, permitindo um panorama completo das pesquisas e práticas desenvolvidas nessa área, para Franciscatto (2019) os trabalhos disponíveis em uma Base de Dados Científica conferem um nível essencial de confiabilidade e excelência a qualquer pesquisa científica, possibilitando que os pesquisadores embasem suas atividades com conteúdo apropriado e relevante.

No decorrer deste estudo, serão apresentados os principais resultados encontrados nas pesquisas recentes. Espera-se que essa pesquisa ofereça *insights* valiosos para educadores, pesquisadores e profissionais da área da educação, contribuindo para a construção de abordagens mais eficazes e inclusivas no ensino da matemática para indivíduos autistas.

## CAMINHO METODOLÓGICO

Este estudo sobre o ensino de Matemática para alunos autistas é de caráter qualitativo, desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, a qual, para Sampieri, Collado e Lucio (2013), baseia-se principalmente em fontes secundárias, que são trabalhos que sintetizam e interpretam informações de fontes primárias como estudos de pesquisa originais.

Para realizar a análise de dados desse estudo bibliográfico, utilizaram-se algumas orientações recomendadas por Booth, Sutton e Papaioannou (2016) em que sugerem sejam realizados os seguintes passos: Identificação de estudos relevantes; Sistematização da informação; Agrupamento e categorização; Síntese e análise crítica.

O primeiro passo - Identificação de estudos relevantes - iniciou-se com a busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, em 6 de julho de 2023, através do termo 'Autismo', totalizando o quantitativo de 1.894 trabalhos. Através das ferramentas de refinamento, fez-se a delimitação temporal, de 2010 a 2023, selecionando os seguintes termos na opção Área de Conhecimento: Educação; Educação Especial; Ensino; Ensino de Ciências e Matemática; Ensino; Aprendizagem. Com

a aplicação desses filtros o quantitativo de trabalhos caiu para 473, sendo apenas dissertações. Outro critério de busca de inclusão foi selecionar apenas as dissertações que apresentaram no título palavras referentes à Matemática e Autismo, obtendo-se 20 dissertações. E para finalizar o levantamento feito na CAPES, realizou-se a leitura dos resumos para selecionar somente aqueles voltados para o Ensino Fundamental 1 e 2, resultando 10 dissertações.

Outra fonte de pesquisa foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), acessada em 8 de julho de 2023. Fazendo uso das ferramentas de busca avançada disponíveis na plataforma, escreveu-se na opção campo de busca ‘Autismo’ e selecionando a opção ‘Todos os campos’. Adicionou-se, ainda, outro campo de busca: ‘Matemática’ e selecionando a opção ‘Todos os campos’, delimitando-se o ano de busca de 2010 a 2023. Com isso, obteve-se o quantitativo de 46 trabalhos; após isso, fez-se a escolha, somente de dissertações e teses que continham no título palavras referentes à Matemática e Autismo, reunindo 24 trabalhos. E, para finalizar, foi realizada a leitura dos resumos, a fim de selecionar apenas aqueles voltados para o Ensino Fundamental 1 e 2, contemplando 17 trabalhos, porém três estavam presentes no levantamento da CAPES. O Quadro 1, a seguir, apresenta informações do *corpus* final dessa pesquisa, após a finalização da coleta de dados.

**Quadro 1 - Corpus da pesquisa**

LÓCUS DA PESQUISA	ENCONTRADOS	DISSERTAÇÕES	TESES
CAPES	10 trabalhos	10	0
BDTD	14 trabalhos	12	2

**Fonte:** Elaborado pelos autores (2023).

Sistematização da Informação - esse passo buscou sistematizar as informações coletadas para facilitar a análise, resultando no Quadro 2, Figura 1 e Tabela 1. Além disso, para auxiliar na identificação dos trabalhos encontrados, os mesmos foram codificados pela letra “T” (Trabalho) e numerados em ordem crescente de T1 até T24.

Agrupamento e Categorização – neste passo foi criado o Quadro 3 que serviu para nortear a escrita dos resultados, o que ajudou a identificar as tendências na literatura revisada. Síntese e Análise Crítica - os dados coletados foram sintetizados e analisados criticamente, com o intuito alcançar o objetivo do presente estudo bem como apontar lacunas, caso existam, na literatura. Em resumo, a análise de dados em uma pesquisa bibliográfica, conforme abordada por Booth, Sutton e Papaioannou (2016), envolve uma abordagem estruturada e sistemática para extrair, organizar, sintetizar e interpretar as informações relevantes encontradas. Os resultados do presente estudo encontram-se no tópico a seguir.

## RESULTADOS

Após a identificação de estudos relevantes, mencionados no procedimento metodológico, formou-se o *corpus* com 24 trabalhos, conforme mostrado no Quadro 1 acima. No Quadro 2 apresenta-se o título, o nome do autor(a), o código de identificação e o ano das Dissertações e Teses selecionadas.

**Quadro 2 - Dissertações e Teses selecionadas**

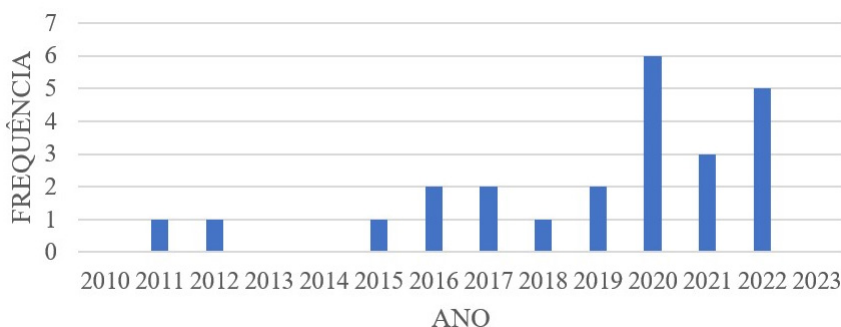
TÍTULO	AUTOR	CÓDIGO	ANO
Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular.	Élida Tamara Prata de Oliveira Praça	T1	2011
Avaliação de habilidades matemáticas de alunos com Transtornos do Espectro do Autismo.	Daniel Sá Roriz Fonteles	T2	2012
Transtorno do Espectro Autista: contribuições para a educação matemática na perspectiva da teoria da atividade.	Sofia Seixas Takinaga	T3	2015
A mediação do professor e a aprendizagem de geometria plana por aluno com Transtorno Do Espectro Autista (síndrome de Asperger) em um laboratório de matemática escolar.	Stênio Camargo Delabona	T4	2016
Funções executivas: habilidades matemáticas em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).	Diana Maria Pereira Dardoso	T5	
Situações didáticas de ensino da matemática: um estudo de caso de uma aluna com Transtorno do Espectro Autista.	Elton de Andrade Viana	T6	2017
Introduções ao sistema de numeração decimal a partir de um <i>software</i> livre: um olhar sócio-histórico sobre os fatores que permeiam o envolvimento e a aprendizagem da criança com TEA.	Iêda Clara Queiroz Silva do Nascimento	T7	
A construção de mosaicos no plano por um aluno com transtorno do espectro autista.	Gioconda Guadalupe Cristales Flores	T8	2018
O uso dos recursos pedagógicos mediados pelo professor no ensino dos conceitos geométricos a um educando com TEA.	Rosângela Pereira de Almeida	T9	2019
Matemática para alunos com autismo nas séries iniciais: um estudo de caso.	Ana Cristina de Almeida Coelho Hornero	T10	

Equivalência de estímulos e o ensino de relações numéricas para crianças com transtorno do espectro do autismo.	Alessandra Daniele Messali Picharillo	T11	2020
Ensino da matemática e aprendizagem da pessoa autista: contribuições da Teoria Instrucional de Robert Gagné.	Tatiane Daby de Fatima Faria Borges	T12	
Estratégias metodológicas para o ensino de matemática: inclusão de um aluno autista no ensino fundamental.	Erica Daiane Ferreira Camargo	T13	
Ensino de Matemática e Transtorno do Espectro Autista – TEA: possibilidades para a prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental.	Josely Alves dos Santos	T14	
Mediação lúdica no transtorno do espectro autista: Desenvolvimento de conceitos científicos algébricos.	José Jorge de Sousa	T15	
A formação continuada como um caminho para inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista: olhares para as avaliações adaptadas de matemática.	Talita Santos Retzlaff	T16	2021
Autismo e o ensino de potenciação e radiciação: um estudo a partir da resolução de problemas.	Arly Leite Ribeiro	T17	
Prática pedagógica de professores que ensinam matemática para alunos com transtorno de espectro autista.	Rozelha Barbosa da Silva	T18	
A inclusão de estudantes autistas no ensino remoto: uma proposta de ensino de conceitos relativos a ângulos.	Viviane Pegoraro	T19	2022
Encontrando – um canal colaborativo: inclusão, autismo, histórias e matemáticas.	Lorinisa Knaak Costa	T20	
As formas geométricas e o jogo digital: uma análise das ações realizadas por crianças autistas em fase de alfabetização.	Lorena Rosa Silva	T21	
O ensino de matemática para autistas por meio de atividades com materiais manipuláveis.	Silvia Andrea do Prado Bernardino	T22	
Indícios de representações sociais de professores de matemática sobre o pensamento algébrico de alunos autistas.	Maximiliam Albano Hermelino Ferreira	T23	
Transtorno do espectro autista e matemática: mediações para o ensino e aprendizagem nos anos iniciais durante a pandemia.	Adriana Fernandes do Carmo	T24	

**Fonte:** Elaborado pelos autores (2023).

A Figura 1, abaixo, foi elaborada para analisar a frequência das Dissertações e Teses levantadas, de acordo com os critérios de inclusão do presente estudo.

**Figura 1** - Frequência de trabalhos levantados de 2010 a 2023.



**Fonte:** Elaborado pelos autores (2023).

Na Figura 1 é possível visualizar e comparar o quantitativo de trabalhos, produzidos nos últimos 14 anos, que versam sobre o tema ensino de Matemática para alunos autistas com foco no Ensino Fundamental 1 e 2. De 2010 a 2016, foram levantados cinco trabalhos, obtendo uma média de aproximadamente 0,71 trabalhos por ano. No entanto, de 2017 a 2023 encontraram-se 19 trabalhos, resultando em uma média de aproximadamente 2,71 trabalhos por ano.

Nesse sentido, comparando os dois resultados, percebe-se um aumento considerável nos últimos sete anos, podendo-se inferir que os estudos sobre essa temática são recentes. Conforme salientado por Castanha (2016, p. 12), o autismo representa uma questão de grande gravidade, que lamentavelmente está em constante crescimento a cada ano. Por essa razão, é imperativo o aumento de estudos sobre essa temática e que tragam à tona os desafios e as oportunidades no âmbito da educação para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A seguir, a Tabela 1 mostra a distribuição das Dissertações e Teses por regiões.

**Tabela 1** - Distribuição das Dissertações e Teses por região

REGIÕES	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
Norte	2	8,33%
Nordeste	3	12,5%
Centro-Oeste	4	16,7%
Sudeste	11	45,8%
Sul	4	16,7%
TOTAL	24	100,0%

**Fonte:** Elaborada pelos autores (2023).

Na Tabela 1 observa-se a alta diversidade regional entre os trabalhos. Na região Sudeste foram encontrados 11 trabalhos, representando um percentual de 45,8% do total da pesquisa envolvendo o Ensino de Matemática para alunos autistas, sendo São Paulo o Estado com mais trabalhos publicados. Em seguida, as regiões Centro-Oeste e Sul aparecem com 4 trabalhos cada, obtendo 16,7% do total. E por fim, seguem as regiões Norte e Nordeste apresentando, respectivamente, 8,33% e 12,5% do total da pesquisa.

A fonte mais relevante, em que ou autores das Dissertações e Teses se basearam para conhecer e descrever as características do TEA, foi o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - (DSM-5) (2013). Segundo esse manual, o TEA é caracterizado por uma gama de sintomas e comportamentos que variam em intensidade e manifestação de pessoa para pessoa. As principais características do TEA, conforme o DSM-5, estão expostas no Quadro abaixo:

**Quadro 4** - Características do TEA segundo a DSM-5

CARACTERÍSTICAS	DESCRIÇÃO
DEFICIÊNCIAS NA COMUNICAÇÃO	- Dificuldades na comunicação verbal, como atrasos na aquisição da fala ou falta de fala;  - Dificuldades na comunicação não verbal, como contato visual limitado, linguagem corporal incomum e dificuldade em entender gestos e expressões faciais.
DIFICULDADES NA INTERAÇÃO SOCIAL	- Dificuldade em desenvolver relacionamentos sociais apropriados para a idade;  - Falta de reciprocidade social, como dificuldade em compartilhar interesses, emoções e respostas apropriadas em situações sociais.
COMPORTAMENTOS REPETITIVOS E INTERESSES RESTRITOS	- Manifestação de comportamentos repetitivos, como movimentos motores repetitivos (por exemplo, balançar as mãos), uso de linguagem estereotipada e insistência em manter rotinas fixas;  - Interesses restritos e intensos em tópicos específicos e uma tendência a se envolver em atividades repetitivas e restritas.
HIPER OU HIPORREATIVIDADE A ESTÍMULOS SENSORIAIS	- Sensibilidade aumentada ou diminuída a estímulos sensoriais, como toque, som, luz e cheiro;  - Reações incomuns ou intensas a estímulos sensoriais, como cobrir os ouvidos em resposta a sons comuns ou buscar estímulos sensoriais específicos.

**Fonte:** Elaborado pelos autores (2023), de acordo com o DSM-5 (2013).

É importante notar que o DSM-5 (2013) utiliza o termo “espectro” porque o TEA pode variar significativamente de indivíduo para indivíduo. Alguns

podem apresentar sintomas leves e funcionar bem, enquanto outros podem ter sintomas mais graves que afetam significativamente suas habilidades sociais e de comunicação. O diagnóstico do TEA é feito com base na presença de um conjunto específico de critérios, e a gravidade e a manifestação dos sintomas variam amplamente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notória a importância da Educação Inclusiva, especialmente no ensino de Matemática, para pessoas com TEA. O objetivo do presente estudo foi investigar as produções científicas sobre o ensino de Matemática direcionadas a indivíduos autistas, com foco no Ensino Fundamental 1 e 2. Para isso, utilizaram-se fontes confiáveis, como a CAPES e a BDTD, encontrando-se 24 trabalhos entre Dissertações e Teses. Destacou-se que a maioria dos trabalhos são recentes tendo maior frequência no ano de 2020.

Ao analisar o *corpus* da pesquisa, acarretou a este estudo o alcance de resultados satisfatórios, apontou um Eixo Temático que prevaleceu entre as Dissertações e Teses ao qual tangem a fonte mais usada para descrever as características do TEA.

Destaca-se que o Manual DSM-5 (2013) é a principal fonte utilizada para descrever as características do TEA. De acordo com o DSM-5, o TEA é caracterizado por deficiências na comunicação, dificuldades na interação social, comportamentos repetitivos e interesses restritos, e hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais. A utilização do termo “espectro” se deve ao fato de os sintomas variarem em intensidade e manifestação, de pessoa para pessoa, indo desde formas leves até graves, que afetam significativamente as habilidades sociais e de comunicação.

Destarte, acredita-se que este estudo irá contribuir com a literatura existente sobre a temática abordada e que sirva de *insight* para educadores, pesquisadores e profissionais da área da educação que se preocupam em oferecer um ensino de qualidade para alunos autistas.

## REFERÊNCIAS

Associação Americana de Psiquiatria. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mentais** – Quinta Edição (DSM-5), 2013.

BOOTH, A., SUTTON, A., & PAPAIOANNOU, D. **Systematic approaches to a successful literature review**. Sage, 2016.

BDTD. **Biblioteca Digital de Teses e Dissertações**. Disponível em: <https://bdt.d.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 08 de julho de 2023.



BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 12 set. 2023.

CASTANHA, J. G. Z. **A trajetória do autismo na educação: da criação das associações à regulamentação da política de proteção (1983-2014)**. 2016. Dissertação de Mestrado em Educação. 130 p. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.

CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações**. Disponível em: <https://catalogo-deteses.capes.gov.br/>. Acesso em: 06 de julho de 2023.

FRANCISCATTO, R. **Bases de Dados Científicas: Importância e relevância das bases de dados**. [S. l.]: Roberto Franciscatto, 17 ago. 2019. Disponível em: <https://www.franciscatto.com.br/bases-de-dados-cientificas/>. Acesso em: 13 set. 2023.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de Pesquisa**. McGraw-Hill Interamericana Editores, 2013.

## REFERÊNCIAS DOS TEXTOS ANALISADOS

ALMEIDA, R. P. **O Uso dos Recursos Pedagógicos Mediados pelo Professor no Ensino dos Conceitos Geométricos a um Educando com TEA**. 2019. Dissertação de Mestrado em Ensino na Educação Básica. 184 p. Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2019.

BERNARDINO, S. A. do. P. **O ENSINO DE MATEMÁTICA PARA AUTISTAS POR MEIO DE ATIVIDADES COM MATERIAIS MANIPULÁVEIS**. 2022. Dissertação de Mestrado em Ensino. 97 p. Universidade Federal do Norte do Paraná, Cornélio Procopio-PR, 2022.

BORGES, T. D. F. F. **Ensino da Matemática e Aprendizagem da Pessoa Autista: contribuições da Teoria Instrucional de Robert Gagné**. 2020. Dissertação de Mestrado em Educação. 89 p. Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2020.

CAMARGO, E. D. F. **ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA: INCLUSÃO DE UM ALUNO AUTISTA NO ENSINO FUNDAMENTAL**. 2020. Dissertação de Mestrado em Educação. 235 p. Universidade federal de Sergipe, São Cristovão-SE, 2020.

CARDOSO, D. M. P. **Funções Executivas: habilidades matemáticas em crianças com transtorno do espectro autista (TEA)**. 2016. 160 f. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2016.

CARMO, A. F. **Transtorno do Espectro Autista e Matemática: mediações para o ensino e aprendizagem nos anos iniciais durante a pandemia**. 2022. Dissertação de Mestrado em Educação. 173 p. Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2022.

- COSTA, L. K. da. **ENCONTANDO – UM CANAL COLABORATIVO: INCLUSÃO, AUTISMO, HISTÓRIAS E MATEMÁTICAS**. 2022. Dissertação de Mestrado em Docência para a Educação Básica. 143 p. Universidade Estadual Paulista “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”. Bauru, 2022.
- DELABONA, S. C. **A Mediação do Professor e a Aprendizagem de Geometria Plana por Aluno com Transtorno do Espectro Autista (Síndrome De Asperger) em um Laboratório de Matemática Escolar**. 2016. Dissertação de Mestrado em Ensino na Educação Básica. 195 p. Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2016.
- FERREIRA, M. A. H. **Indícios de Representações Sociais de Professores de Matemática sobre o pensamento algébrico de alunos autistas**. 2022. Dissertação de Mestrado em Educação Matemática. 126 p. Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.
- FONTELES, D. S. R. **Avaliação de habilidades matemáticas de alunos com Transtorno do Espectro Autista**. 2012. Tese de Doutorado em Distúrbio do desenvolvimento. 259 p. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012.
- FLÔRES, G. G. C. **A Construção de Mosaicos no Plano por um Aluno com Transtorno do Espectro Autista**. 2018. Dissertação de Mestrado em Educação Matemática. 171 p. Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2018.
- HORNERO, A. C. de. A. C. **MATEMÁTICA PARA ALUNOS COM AUTISMO NAS SÉRIES INICIAIS: UM ESTUDO DE CASO**. 2019. Dissertação de Mestrado em Ensino das Ciências. 71 p. Universidade do Grande Rio, Duque de Caxias, 2019.
- NASCIMENTO, I. C. Q. S. do. **INTRODUÇÕES AO SISTEMA DE NUMERAÇÃO DECIMAL A PARTIR DE UM SOFTWARE LIVRE: um olhar sócio-histórico sobre os fatores que permeiam o envolvimento e a aprendizagem da criança com TEA**. 2017. Dissertação de mestrado em Educação e Ciências e Matemáticas. 157 p. Universidade Federal do Pará, Belém-PA, 2017.
- PEGORARO, Viviane. **A Inclusão de Estudantes Autistas no Ensino Remoto: uma proposta de Ensino de conceitos relativos a ângulos**. 2021. Dissertação de Mestrado em Matemática. 135 p. Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2021.
- PICHARILLO, A. D. M. **Equivalência de estímulos e o ensino de relações numéricas para crianças com Transtorno do Espectro do Autismo**. 2020. Dissertação de Mestrado em Educação Especial. 79 p. Universidade federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2020.
- PRAÇA, E. T. P. O. **Uma Reflexão Acerca da Inclusão de um Aluno Autista no Ensino Regular**. 2011. Dissertação de Mestrado em Educação Matemática. 140 p. Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2011.

RETZLAFF, T. S. **A Formação Continuada como um Caminho para Inclusão de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista: Olhares para as Avaliações Adaptadas de Matemática.** 2020. Dissertação de Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática. 137 p. Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2020.

RIBEIRO, A. L. **Autismo e o Ensino de Potenciação e Radiciação: um Estudo a partir da Resolução de Problemas.** 2021. Dissertação de Mestrado em Matemática. 92 p. Universidade Federal do Tocantins, Tocantins, 2021.

SANTOS, J. A. **Ensino de Matemática e Transtorno do Espectro Autista – TEA: possibilidades para o desenvolvimento da prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental.** 2020. Dissertação de mestrado em educação. 131 p. Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2020.

SILVA, L. R. **AS FORMAS GEOMÉTRICAS E O JOGO DIGITAL: Uma análise das ações realizadas por crianças autistas em fase de alfabetização.** 2022. Dissertação de Mestrado em Ensino na Educação Básica. 159 p. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

SILVA, R. B. da. **PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA.** 2021. Dissertação de Mestrado em Educação. 115 p. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá-MT, 2021.

SOUSA, J. J. **Mediação Lúdica no Transtorno do Espectro Autista: desenvolvimento de conceitos científicos algébricos.** 2020. Dissertação de Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática. 147 p. Universidade Estadual da Paraíba, Paraíba, 2020.

TAKINAGA, S. S. **Transtorno do Espectro Autista: contribuições para a Educação matemática na perspectiva da teoria da atividade.** 2015. Dissertação de mestrado em educação matemática. 126 p. Pontifícia Universidade Católica São Paulo, 2015.

VIANA, E. de. A. **Situações didáticas de ensino da Matemática: um estudo de caso de uma aluna com Transtorno do Espectro Autista.** 2017. Dissertação de Mestrado em Educação Matemática. 97 p. Universidade Estadual Paulista “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”, Rio Claro, 2017.

# EDUCAÇÃO E A POPULAÇÃO PRETA: REFLEXÕES SOBRE COTAS RACIAIS

*Uri Flegler Vieira Machado<sup>1</sup>*

*Alberto Soares Vanny<sup>2</sup>*

*Wilson Camerino dos Santos Júnior<sup>3</sup>*

*Angélica Cristina Guedes<sup>4</sup>*

## 1. APRESENTAÇÃO

O presente artigo é o resultado das reflexões construídas nas trajetórias dos projetos de iniciação científica realizados no Instituto Federal do Espírito Santo-IFES, Campus Vila Velha, com o grupo de discentes do Curso Técnico em Biotecnologia, Curso Técnico em Química, modalidades do Curso Integrados do Ensino Médio, discentes dos Cursos da Graduação em Licenciatura em Química, Licenciatura em Pedagogia que também pertencem ao Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação, Direitos Humanos e Tecnologia (CNPq).

Neste ensaio compreendemos os impactos da Educação em Direitos Humanos nas Políticas Públicas de acesso e permanência dos cotistas nas universidades públicas federais, neste artigo debatemos as cotas na Universidade Federal do Espírito Santo, a partir de três cursos específicos de graduação:

- 
- 1 Graduando em Farmácia na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Aluno de Iniciação Científica no Laboratório de Sinalização de Cálcio da UFMG. Técnico em Biotecnologia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), campus Vila Velha. É membro pesquisador do grupo de pesquisa Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação em Direitos Humanos e Tecnologia-CNPq. E-mail: uridiangelovaldez@gmail.com.
  - 2 Docente Licenciado em Química pelo Instituto Federal do Espírito Santo - Campus Vila Velha. Profes-sor de Química da Rede Estadual de Ensino na Instituição EEEM Benício Gonçalves/Vila Velha - ES. É membro pesquisador do grupo de pesquisa Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação em Direitos Humanos e Tecnologia- CNPq. E-mail: alberto.vanny93@gmail.com.
  - 3 Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação Multi-institucional em Difusão do Conhecimento (PPGDC-IFBA). Professor de Ciências Sociais no Instituto Federal do Espírito Santo - Campus Vila Ve-lha. Líder do grupo de pesquisa (CNPq) Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação em Direitos Humanos. E-mail: caducamerino@yahoo.com.br.
  - 4 Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Especialização em Educação Especial Inclusiva, Professora da Educação Básica de Ensino na Escola Municipal Deocleciano de Oliveira e Escola Municipal Isaura Marques da Silva, no Município de Guaçuí-ES. E-mail: angelicaguedes123@gmail.com.

Direito, Medicina e Odontologia. E também discutimos a representação do mundo do trabalho da população preta a partir das perspectivas de um estudante costista graduado do curso de Odontologia.

Neste contexto, nos ocupamos da importância das cotas raciais e a necessidade de estendê-la para que outras políticas públicas como afirmação positiva de inserção da população preta nos segmentos das políticas educacionais de promoção social, permanência e alterações sociais no tecido societário de modo a obter lutas antirracistas atravessadas nas políticas em curso. Uma vez que esses fatores foram compreendidos neste estudo qualitativo como política de eficácia das ações afirmativas em suas intenções originais de reparação social aos povos indígenas originários e a população preta brasileira.

Todavia, houve interferências na pesquisa, em consequência da disseminação do vírus Covid-19, uma parte dos objetivos iniciais foi comprometida, sendo, assim necessária a realização da pesquisa na modalidade de questionário online, enviados aos estudantes dos cursos que participaram desta pesquisa, que responderam prontamente.

Nossa proposta é muito mais uma reflexão exploratória para futuras pesquisas de cunho macro, do que respostas únicas, entretanto, os dados apontam de forma contundente, uma avaliação que o sistema de cotas cumpre a Política Nacional de Educação em Direitos Humanos, bem como os Documentos Diretrizes das Políticas de Igualdade Racial Brasileira.

## **2. POR QUE COTAS RACIAIS SÃO NECESSÁRIAS?**

Um questionário socioeconômico realizado pelo Exame Nacional de Cursos em 2004, mostra que apenas 20,2% das pessoas que concluíram a graduação eram pardas, 3,6% eram negras e 1% indígenas. Em um país onde metade da população é preta, considerando indivíduos que se autodeclararam pretos ou pardos, como é o caso do Brasil, essa falta de representação das etnias citadas evidencia o processo da herança do racismo estrutural que ficou delineado no Brasil no que tange o acesso aos serviços federais de ensino considerados de qualidade.

A sociedade brasileira tem sua história marcada pelo trabalho escravo dos povos indígenas originários e da população preta por mais de quatrocentos anos. Esta forma de exploração, que foi substituída por trabalhos precarizados, em condições insalubres e baixíssimos salários, privilegiou a classe composta por europeus e seus descendentes no Brasil que eram detentores dos meios de produção. O trabalho das classes subalternas – representadas no Brasil colonial por africanos e indígenas, e posteriormente por seus descendentes, eram vendidos como mercadoria barata; enquanto as classes hegemônicas, em sua maioria brancas e burguesas, se beneficiavam com a dominação baseada no pressuposto da raça.

O tráfico de escravos e a violência do sistema colonial sedimentaram a revolução industrial e sua exploração de classe. Em seu livro *O Capital*, Marx (2013) aponta a escravização de peles pretas como a aurora da produção capitalista. O colonialismo deixou como legado sua visão eurocêntrica, perpetuando a marginalização da população preta até os dias de hoje (SANTOS, 2015). O autor Marx (2013) sugere a reforma do sistema, econômico vigente, dada a opressão da classe trabalhadora para que se obtenha uma melhoria nas condições vividas pela classe dominada.

No entanto, enquanto o capitalismo ainda vigora no mundo, há de se procurar práticas que amenizem a questão da injustiça racial. Uma das maneiras de combate ao racismo foi a promulgação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 - Lei de Cotas – que revolucionou a proporção de ingresso das pessoas pretas e da população em situação de vulnerabilidade social em ambientes acadêmicos: de acordo com uma pesquisa feita pelo Inep, a Lei de Cotas ampliou em 39% a presença de estudantes pretos, pardos e indígenas vindos de escolas públicas nas instituições federais de ensino superior entre 2012 e 2016.

Entende-se que o ser preto num país de histórico racista está associado ao não-acesso às mesmas oportunidades dadas à população branca no percurso das políticas abolicionista e pós abolição. É necessária então, a implantação de políticas que acelerem o processo de igualdade étnico racial, os grupos socialmente vulneráveis precisam ser compensados de forma que possam ser inseridos no mercado de trabalho (TIRADENTES, 2018). Para materializar às exigências do movimento negro, do fim da segregação racial brasileira, cabe ao Estado brasileiro interferir utilizando as ações afirmativas, como uma estratégia que promova a equidade racial, conforme são as palavras do professor Gustavo Forde na videoaula *Lutas e Conquistas: Trajetória do Movimento Negro Brasileiro* (2015).

Os direitos humanos são princípios que garantem a uma pessoa sua participação plena da vida, devendo garantir a dignidade humana (PEQUENO, 2008, p. 24). Observa-se então, que as cotas são instrumentos que promovem tais direitos, intentam trazer a reparação do processo histórico de exclusão socioeconômica das pessoas negras e indígenas. O racismo trata as pessoas de forma diferente, baseado em características fenotípicas, foi responsável por esse processo de exclusão na sociedade brasileira, bem como no estado capixaba. Como a justiça reconhece que todos são iguais em seu sentido legal, bem como o educar para os direitos humanos partilha a dignidade humana como essência universal de qualquer garantia, sendo necessário a efetivação de políticas públicas que possibilitem a efetivação do sistema de cotas raciais e que este princípio seja respeitado no acesso, êxito e permanência.

É esperado que o acesso à educação de qualidade, que garantisse as pessoas vítimas de exclusão social, a capacidade de conseguir um emprego com boa remuneração, assegurando-o a sobrevivência desses indivíduos na sociedade capitalista, bem como a quebra deste ciclo vicioso, da vulnerabilidade racial. Na prática, se faz necessário que sejam acompanhados os sujeitos das políticas de cotas, de forma que possa garantir sua permanência nas universidades, com auxílios financeiros àqueles que necessitam. E consequente inclusão em outros setores da sociedade, onde o racismo institucional faz o uso de práticas discriminatórias negativas no momento em que o indivíduo negro vai acessar os serviços ofertados pelo estado, nação, mercado e sociedade civil.

A qualificação profissional sozinha não garante a redução das desigualdades de renda; para alcançar o desenvolvimento social é necessário a implantação de reformas concretas que levem a superação das desigualdades (SEGNINI, 2000 *apud* ARAGÃO, 2009). Portanto, as ações afirmativas ainda carecem de muitos instrumentos para que seja uma política efetiva dentro do Brasil, tal como discursa a Professora Rufino em *Temas da Educação: Relações Étnico-Raciais e a Educação* (2017).

Devem-se entender as cotas como um direito que repara a desigualdade, mas não de forma imediatista, elas atuam como políticas compensatórias, mas não resolvem por completo o problema do racismo que está estruturado na sociedade brasileira. Este racismo não se apresenta como um fenômeno patológico, pois se apresenta na normalidade, integrando a organização política e econômica da sociedade (ALMEIDA, 2019). Há de se pensar, portanto, na extensão das cotas a outros locais para além das universidades. Para complementar, deve-se proibir o ato e punir àqueles que praticam discriminação racista.

Os autores Santos, Souza e Sasaki (2013) defendem em seu artigo que as cotas raciais vêm beneficiando outros grupos que não são afrodescendentes e indígenas. Apontam em sua pesquisa que existe uma grande quantidade de vagas destinadas a pessoas PPI – pretos, pardos e indígenas, que não estão sendo aproveitadas, transferindo, assim, tais vagas a pessoas que não tiveram as mesmas desvantagens que as etnias citadas.

No sistema de reserva de vagas da UFES, os alunos oriundos de escolas públicas estaduais, federais, militares e de aplicação são colocados no mesmo patamar, na prática, estes estudantes vivenciam realidades bem diferentes. Além disso, a fiscalização ineficiente dá espaço para que alguns estudantes burlem as normas para o uso de cotas sociais e acesso aos benefícios financeiros. (AGUIAR-GUASTI, 2014). Se as pesquisas que relatam o crescimento da população que se autodeclara negra nas universidades, sendo que muitas pessoas

brancas aproveitam das cotas, se subtraíssemos dos números obtidos, será que os números sinalizariam uma mudança significativa?

Desde 2010, quando as primeiras modalidades de cotas foram iniciadas na UFES, 5000 estudantes cotistas se formaram em cursos presenciais. Para realizar essa pesquisa serão convidados a participar estudantes que se graduaram em 2017 e 2018, preferencialmente, dos cursos de Medicina, Odontologia e Direito. A intenção é entender a trajetória dos estudantes na universidade como cotistas, para entender como ficou esta divisão.

Segundo Dubet, devemos analisar a sociedade como um embaralhamento de cartas. As cartas que determinam posições sociais estão sobrepostas sobre um único indivíduo; como as classes e representações coletivas estão embaralhadas, não podemos abordar o estudo da sociedade como uma massa homogênea (WAUTIER, 2003). O sujeito da pesquisa é expresso na representação social que o simboliza, mas este também é modificado por suas experiências individuais.

Por conseguinte, participantes da mesma classe social podem reagir de forma diferente a determinado fenômeno. (LEITE, 2002 *apud* AGUIAR-GUASTI, 2014). Destas diferentes experiências de vida relatadas nos processos interacionais das entrevistas no ocuparemos na apreensão dos dados em um diálogo com o objetivo proposto, além de dois indicadores estatísticos e sua problematização que apresentam os dados dos estudantes cotistas e brancos que ingressam na universidade nos cursos de medicina, direito e odontologia nos anos de 2017 e 2018.

### 3. METODOLOGIA

Nossa metodologia se ocupará da pesquisa de caráter exploratório, considerando as experiências sociais dos cotistas graduados, quais é objeto da pesquisa em curso, podendo descrever detalhes que serão importantes para compreensão do fenômeno em debate. Para que possa construir uma análise mais próxima da experiência de cada estudante convidado a participar da pesquisa, fazer uso de questionário com questões abertas e dialogadas.

O questionário deverá ser testado de forma idêntica à sua aplicação real, para que se averigüe se há dificuldades que atrapalhem o desenvolvimento da pesquisa. De preferência utilizar pessoas de meios sociais diferentes para o teste, (COMBESSIE, 2004). É importante salientar que devido a pandemia da COVID-19, os dados foram obtidos de forma remota. Essas complicações nos levaram a condição de entrevistar apenas estudantes do Curso Superior de Odontologia. Porém mantendo análise estatística do ingresso dos estudantes cotistas e brancos na universidade nos Cursos de Medicina, Direito e Odontologia nos anos de 2017 e 2018.

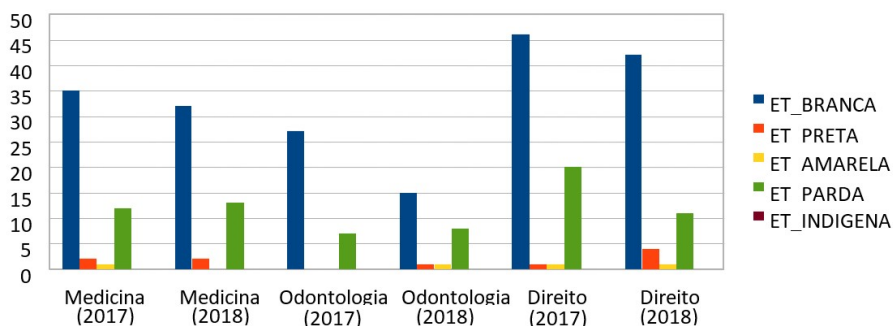


## 4. DADOS DA PESQUISA

### 4.1 Breve reflexões do ingresso na universidade: apontamentos iniciais gráficos

Os indicadores abaixo relacionam os estudantes formados nos anos de 2017 e 2018 em seus cursos e etnias. O curso de Bacharelado em Direito oferece 110 vagas anuais, enquanto as graduações em Medicina e Odontologia disponibilizam 80 e 60 vagas anuais, respectivamente. Com a Lei de Cotas, o ingresso de 50% dos estudantes deve ser advindo do sistema de reserva de vagas.

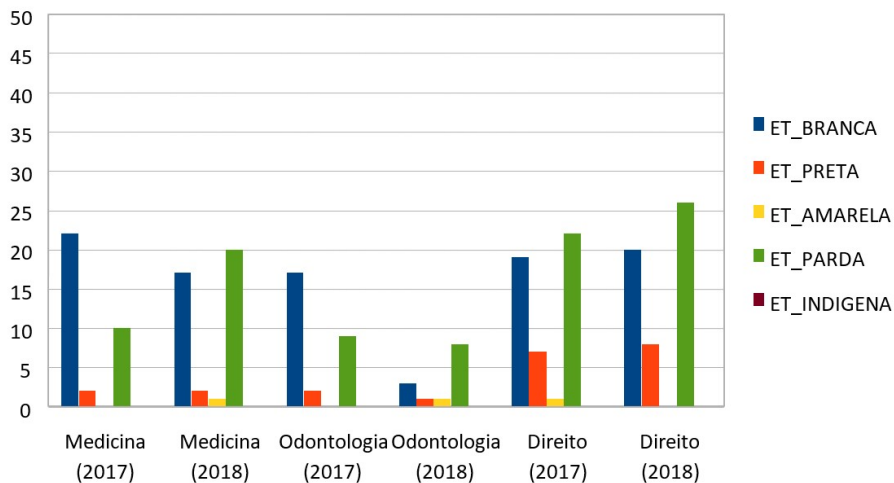
**GRÁFICO 1 – ESTUDANTES NÃO COTISTAS POR ETNIA**



Fonte: PROGRAD – UFES

O Gráfico 1, apresenta como a grande maioria dos estudantes não cotistas são pessoas brancas. É bem nítida a diferença entre a proporção de estudantes brancos e estudantes não pretos dentro da ampla concorrência, categoria onde os candidatos geralmente são oriundos de escolas particulares. Os indicadores do gráfico apontam a desigualdade racial e de classe que perpassa o ingresso dos estudantes no período tomado em análise. Já o Gráfico 2, abaixo, apresenta que dentro daqueles que ingressaram por meio de cotas – modalidade em que os inscritos devem vir exclusivamente de escolas públicas – a presença de estudantes negros é maior do que aquela vista na ampla concorrência. No entanto, pessoas brancas continuam sendo a maioria em termos de quantidade. Porém o quantitativo da população preta já remete a uma maior materialidade do público afro-descendente ingressando na universidade, observe que com exceção do ano de 2018, no curso de odontologia, a população preta estudante ingressa com maior êxito nos cursos de medicina, e direito, em todos anos supracitados no indicado gráfico.

**GRÁFICO 2 – ESTUDANTES COTISTAS POR ETNIA**



Fonte: PROGRAD – UFES

Um outro dado relevante é que nestes anos analisados não existiram estudantes indígenas se formando em nenhum dos três cursos nos anos de 2017 e 2018. Uma outra informação válida é que dentre treze pessoas que não declararam a qual etnia pertencem, três destas eram cotistas. O gráfico 02 é um instrumento de avaliação que confirma as políticas de cotas como necessárias ao fim do ciclo do racismo institucional no acesso as políticas ofertadas pelo estado, mercado e sociedade civil. O ingresso na universidade por si, não é máxima da política antirracista estatal, porém são indicadores que aludem as perspectivas de quebra do ciclo de ausência de oportunidades aos seguimentos historicamente vulneráveis. No caso do Gráfico 02, seja por questão de classe, ou raça. O enfrentamento da pobreza, sendo desmantelada via processos educacionais são vislumbrados onde antes os cursos de odontologia, medicina e direito, eram majoritariamente, ocupados por seguimentos da sociedade em vantagem social, política e econômica.

#### ***4.2 Breve reflexões do ingresso na universidade: experiência social dos estudantes cotistas do curso de odontologia***

Os impactos da Covid 2019 em conjunto com a limitação do tempo que o ensaio em curso tinha a ser construído, limitaram os nossos objetivos. Para analisar a questão das cotas e os estudantes dos cursos de direito e medicina ficamos apenas com os dados gráficos, já a narrativa da experiência social, ficou limitada a três estudantes do curso de odontologia que responderam nossa chamada de participação na pesquisa.

Neste contexto foram realizadas entrevistas com três estudantes do curso de Odontologia, entre estes apenas um já se formou. Os nossos entrevistados são das etnias branca (Estudante 1), parda (Estudante 2) e preta (Estudante 3), possuem em média 20-25 anos e ingressaram na UFES em 2015/2016, graças às cotas raciais e de renda – no caso do Estudante 1 somente esta última. Os três relataram que em suas experiências de vida na educação básica não houveram muitas visitas pedagógicas proporcionadas pelas suas escolas de ensino médio, além de raras visitas ao Museu da Vale ou eventos culturais dentro da própria escola. Todos relataram dificuldades no aprendizado apesar de alguns professores estarem dispostos a ajudar, visto que suas respectivas escolas não possuíam muitos recursos.

*“Em relação ao aprendizado acho que houve muitas falhas. Eu me senti muito despreparado durante as provas do vestibular. [Os professores] ...se esforçavam e faziam o que podiam, mas a infraestrutura da escola era muito ruim” - Estudante 3.*

Em suas turmas, revelaram se sentirem diferentes por serem de uma classe econômica menos favorecida, apesar não sofrerem preconceito por seus colegas. Além disso, o Estudante 1 contou que sua turma era majoritariamente formada por pessoas brancas, com apenas uma pessoa parda, apesar cinquenta por cento das vagas serem destinadas a pessoas pretas, pardas ou indígenas. Apesar de todos terem afinidade pela área da saúde, alguns estudantes relataram que escolheram o curso pensando no aspecto financeiro. Ainda houve falas como essa:

*“Eu nunca sonhei em fazer curso nenhum. Eu nem sabia que era capaz de passar em um vestibular. Acho que quando você cresce em um meio em que o normal é não estudar, você não tem esperanças de que seja capaz.” - Estudante 3.*

De acordo com os entrevistados a Universidade oferece alimentação gratuita e auxílio de material e transporte, ainda assim em valores de mercado menor se comparados com o gasto verdadeiro com os materiais do curso, os entrevistados declararam que o preço dos insumos educacionais do curso continuavam sendo uma grande dificuldade no processo educacional. A experiência da advertência por não terem os materiais necessários para a aula existiu, uma vez que nem todos os professores não consideravam que alguns alunos teriam menor poder de aquisição. Portanto, estes tinham que se esforçar o dobro para conseguirem se destacar dentro de uma turma em que “competiam” em situação de sobrevivência educacional com pessoas em situação de privilégio socioeconômico. O Estudante 2 descreve sua relação com os professores:

*“...temos alguns mais difíceis. Não são a maioria, mas já tivemos matérias mais difíceis pelo preconceito de alguns professores, de toda natureza: machista, homofóbico. Sempre em tom de piada, mas que acaba gerando um ambiente tenso. Como resultado não desenvolvemos afinidade pela matéria, não se busca mais, e se perde o aprendizado em determinadas áreas por ‘fugir’ da convivência com um professor.” - Estudante 2.*

Com exceção do Estudante 2, cuja mãe têm formação em Serviço Social – os outros estudantes não possuem familiares próximos que tenham realizado algum curso superior. Durante a trajetória do curso os estudantes participaram de congressos, projetos de extensão, foram monitores, estágio e com exceção do Estudante 1, todos se envolveram em uma pesquisa de iniciação científica. Da experiência com a vida acadêmica os mesmos relatam que, pretendem continuar os estudos, porém querem ingressar no mercado de trabalho.

O Estudante 1 – que já se formou - se sente vitorioso em ter conseguido finalizar o curso, mas se preocupa com a entrada no mercado de trabalho, tendo em vista o cenário econômico em curso no Brasil, que não podemos deixar de destacar que era o período da pandemia Covid-2019 a realização das entrevistas. O estudante 2 se vê assustado em deixar a universidade, porém é otimista e acredita a partir da sua experiência acadêmica estar preparado para o mercado; já o Estudante 3 tem medo de não ter aprendido o suficiente. Ele declara ter expectativas baixas, pois acredita que o mercado de trabalho está saturado conforme vislumbrado nas políticas no país.

## 5. CONSIDERAÇÕES

A partir dos gráficos, observa-se que entre os não cotistas, o número de alunos pretos e pardos sempre é menor que a quantidade de alunos brancos. Em 2018, a maioria de discentes cotista foi parda, com pessoas brancas logo atrás. Mas mesmo esses pardos – se considerarmos o relato do Estudante 1, que afirma que em sua turma havia apenas uma pessoa parda – podem ser pessoas lidas como brancas pela sociedade, pessoas que não sofrem uma opressão racista de fato. Ainda que as ações afirmativas sejam uma conquista do movimento negro, pessoas brancas ainda aparecem em maior quantidade do que pessoas pretas dentro dessa modalidade.

As entrevistas permitem apontamentos que muitos dos cotistas são oriundos de escolas com vários problemas em sua dinâmica de organização social, política e econômica, a partir dos dados fica evidenciado que por terem crescido em ambientes onde quase ninguém tinha formação superior, os entrevistados tiveram dificuldade de construir uma autoestima relacionada aos estudos. Esses estudantes experienciam, se dedicar mais tempo, para competir no cenário educacional com pessoas com acesso ao capital social mais abastado.

A partir dos relatos dos entrevistados, é possível perceber que a Universidade auxilia os estudantes cotistas com algumas políticas de acesso e permanência, mas não consegue cobrir todos os gastos que esses discentes têm com os cursos que demandam gastos financeiros tipificados para determinada classe social que acessou durante anos cursos específicos nas universidades públicas. No entanto,

é interessante ver que muitas famílias que não tinham ninguém com curso superior, estão vendo agora seus jovens ingressarem na Universidade justamente por conta do sistema de cotas. Isso vai acarretar as futuras gerações dessas famílias, que vão finalmente ter alguém como modelo gerando capital social e acesso as políticas educacionais de qualidade ofertadas pelo estado.

Não foi possível construir dados sobre cotistas graduados já atuantes no mercado de trabalho. Uma vez que, no momento da entrevista, o único estudante já formado não havia conseguido sair em busca de exercitar sua profissão por consequência da pandemia Covid -2019 ocasionada pelo novo coronavírus. Porém ficou evidenciado seus sonhos, mas como todo jovem recém-formado, o medo de acessar o mercado também demarcou suas falas.

A despeito dos empecilhos citados anteriormente, a pesquisa aqui realizada demonstrou que as cotas estão tendo um resultado positivo, e deve ainda se manter continua no Brasil, para fins de quebra de décadas de desigualdade étnico racial de classe, pois, possibilitam que jovens em vulnerabilidade social tenham acesso aos cursos do ensino superior, antes priorizados de forma histórica classista por um agrupamento social. Esses estudantes dificilmente teriam conseguido ingressar em uma universidade sem as ações afirmativas: tanto pela qualidade de ensino inferiorizada que receberam previamente, quanto por outras questões como falta de autoestima e de apoio financeiro para que se mantenham estudando. Entretanto, a política de cotas precisa se estender de forma mais abrangente nas periferias, onde muitas pessoas que são de marginalizadas não têm acesso aos direitos que elas possuem de ingressar em universidades, por exemplo, fazendo uso das ações afirmativas. Além disso, é necessário que os processos de heteroidentificação se façam mais rigorosos para que haja a garantia de que pessoas pretas e indígenas estejam de fato presentes dentro do ambiente acadêmico, local onde possuem o direito de ocupar, na garantia da dignidade humana dos povos indígenas originários e da população preta brasileira.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR-GUASTI, Maria Cristina Figueiredo. **Por trás dos muros da universidade: representações de estudantes sobre o sistema de reserva de vagas (cotas) e sobre estudantes cotistas da UFES**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2014. Acesso em: 28 jun. 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/1357/1/Tese%20Maria%20Cristina%20Figueiredo.pdf>.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural: Feminismos Plurais**. São Paulo: Editora Polén, 2019.

ARAGÃO, Talita Guimarães. **Impacto das Ações Afirmativas educacionais nas trajetórias ocupacionais. Um estudo com ex-estudantes cotistas gradua-**

**dos na UnB.** Brasília: Universidade de Brasília, 2009. Acesso em: 28 jun. 2020. Disponível em: [https://bdm.unb.br/bitstream/10483/1323/1/2009\\_Talita-Guimar%c3%a3esArag%c3%a3o.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/1323/1/2009_Talita-Guimar%c3%a3esArag%c3%a3o.pdf).

COMBESSIE, Jean-Claude. **O método em sociologia:** o que é, como faz. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

FORDE, Gustavo. **Videoaula – Lutas e Conquistas: Trajetória do Movimento Negro Brasileiro.** 2015. (37min26s). Acesso em: 29 jun. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kkaG47cTKc&t=1193s>.

MARX, K. **O Capital** - Livro I – crítica da economia política: O processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. **O Capital** – Livro II – O Processo de Circulação do capital. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. **O Capital** – Livro III – O Processo Global da Produção Capitalista. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2017.

PEQUENO, Marconi. **O fundamento dos direitos humanos.** In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; NÁDER, Alexandre Antônio Gili (Orgs). DIREITOS HUMANOS: capacitação de educadores. vol.1. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008. p. 23-28.

RUFINO, Patrícia. **Temas em Educação: Relações Étnico-Raciais e a Educação.** 2017. (47min13s). Acesso em: 29 jun. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ula2K-MzysU>.

SANTOS, Rosenverck Estrela. **O marxismo e a questão racial no Brasil: reflexões introdutórias.** Lutas Sociais. vol. 19, n. 34. São Paulo: PUC-SP, 2015. p. 100-113. Acesso em: 29 jun. 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/ls/article/viewFile/25760/pdf>.

SANTOS, Hélio; SOUZA, Marcilene Garcia de; SASAKI, Karen. **O subproduto social advindo das cotas raciais na educação superior do Brasil.** v.94, n. 237. Brasília: RBEP, 2013. p. 542-563. Acesso em: 29 jun. 2020. Disponível em: [http://flacso.org.br/files/2016/10/COTAS-RACIAiS-e-resultados-sociais\\_RBEP\\_2013.pdf](http://flacso.org.br/files/2016/10/COTAS-RACIAiS-e-resultados-sociais_RBEP_2013.pdf).

TIRADENTES, Adrielly Francine Rocha. **Direitos humanos, discriminações e cotas raciais:** um paralelo entre Brasil e Estados Unidos. Pouso Alegre: FDSM, 2018. Acesso em: 29 jun. 2020. Disponível em: <https://www.eumed.net/rev/cccss/2018/09/direitos-humanos-discriminacao.html>.

WAUTIER, Anne Marie. **Para uma Sociologia da Experiência.** Uma leitura contemporânea: François Dubet. Porto Alegre: Sociologias, 2003. p. 174-214. Acesso em: 29 jun. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/soc/n9/n9a07.pdf>.

# PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA E OS MÉTODOS DE ENSINO

*Alana Silva Moreira Lopes<sup>1</sup>*

*Vanda Moreira Machado Lima<sup>2</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

Enquanto invenção humana, a escrita necessita de pessoas que a utilizem, divulguem, aprimorem e modifiquem, de acordo com os contextos vivenciados, e a história reitera esse posicionamento. Ao estudar o processo de leitura e escrita no Brasil, é possível perceber diversos momentos marcados por conflitos de interesses metodológicos. Mortatti (2006) indica esse momento como “A guerra dos métodos”.

Fato é que, durante o século XX, a forma de ensino da leitura e da escrita apresentou-se como temática emergente de estudos voltados à alfabetização e a melhoria dos índices das avaliações externas em larga escala. Os autores compreenderam que as disputas entre métodos sintéticos e analíticos foram recorrentes durante esse percurso, apresentando-se em momentos como supostos solucionadores das dificuldades, ou como os culpados pelo então fracasso (MORTATTI, 2000).

Todavia, a troca entre os supostos métodos e teorias também acabou por gerar conflitos e confusão entre as práticas docentes dos professores alfabetizadores, dificultando a relação entre teoria e prática ou até mesmo a consolidação de uma práxis efetiva.

O presente texto se constitui como um recorte de uma pesquisa de mestrado defendida em uma universidade estadual pública que enfatizou a alfabetização e o letramento.

O presente artigo visa refletir sobre a concepção e práticas do método sociolinguístico a partir da atuação das professoras alfabetizadoras.

---

1 Professora I no Município de Presidente Prudente. Mestra em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Presidente Prudente. [alanasmoreira@gmail.com](mailto:alanasmoreira@gmail.com).

2 Professora do departamento de educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Presidente Prudente. Doutora Educação USP/São Paulo. [vanda.mm.lima@unesp.br](mailto:vanda.mm.lima@unesp.br).

Para atingir o objetivo do estudo proposto utilizou-se na metodologia do mestrado pesquisa de cunho qualitativo, em que foram utilizados os seguintes instrumentos metodológicos: questionário envolvendo 02 sujeitos, entrevista semi-estruturada com 02 professoras e estudo de documentos: Plano Nacional de Educação (PNE) nº 13.005/2014, (BRASIL, 2014), a Resolução 07/2010 do Ensino Fundamental (BRASIL, 2010), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) n. 12.801/13 (BRASIL, 2012), e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

## **2. MÉTODO SOCIOLINGÜÍSTICO: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL**

Desde a era republicana até os dias atuais, o “fracasso escolar” na alfabetização vem sendo apresentado como problema que mobiliza administradores públicos, legisladores de ensino, pesquisadores e professores. Entretanto, historicamente, observamos que a questão do método sempre foi apresentada com dualidade, em momentos como a solucionadora e ora como culpada pela a situação. Percebemos um processo de acusação dos métodos “tradicionais” como responsáveis pela atual situação e pela apresentação de “novos métodos” como solução única e eficiente para a resolução do analfabetismo (MORTATTI, 2006).

A história da alfabetização no Brasil tem, portanto, sua face mais visível em torno dos métodos de alfabetização, os quais especialmente desde o final do século XIX vem gerando disputas entre as “antigas” e as “novas” explicações para o mesmo problema: a dificuldade das crianças aprenderem a ler e a escrever.

Consideramos que

[...] em cada um dos momentos se encontram condensadas tensões e contradições relacionadas com as disputas entre o novo/moderno/revolucionário e antigo/tradicional, de que decorre a hegemonia em cada um deles, de um novo sentido atribuído à alfabetização, em oposição ao momento anterior e, ao mesmo tempo, fundador de uma nova tradição, combatida no momento posterior, caracterizando fundação de sucessivas/cumulativas (novas) tradições (MORTATTI, 2018, p. 204).

Questionamos as professoras sobre sua atuação enquanto alfabetizadoras: Como promover uma prática que engloba todos esses aspectos da formação? Elas utilizam algum método como base para a sua prática?

Segundo as seis participantes, o Método Sociolinguístico é adotado para promover o processo de alfabetização.



Trabalho na sala de aula a alfabetização utilizando o método em sócio linguístico que ao meu ver é eficaz para que as crianças dominem as sílabas simples (Questionário Mohana, 2020).

Sociolinguístico, é muito similar ao que Paulo Freire desenvolveu no EJA, lida com leituras e escritas a partir de palavras geradoras, com estudo de significados, da parte para o todo e vice-versa” (Questionário Branca de Neve, 2020).

Utilizamos o método sociolinguístico nesta unidade escolar, e é o que tem funcionado. O método parte do princípio de uma palavra geradora e suas famílias e a partir daí, fazemos a interação das fichas de descoberta das palavras e demais atividades (Questionário Bela, 2020).

Sempre fiz uso do método sociolinguístico para mediar esse conhecimento junto as crianças ao trabalhar a alfabetização (Questionário Branca de Neve, 2020).

No momento utilizo o método Sociolinguístico (Questionário Cinderela, 2020).

Segundo as docentes, a escolha pela metodologia não partiu inicialmente de seus interesses, mas por conta do que a escola adota em seu Projeto Político Pedagógico.

Seguimos o que a escola pede, o professor não tem muita autonomia. Na outra escola em que trabalhava eu usava o construtivismo, como era pedido, mas sentia que não havia muito resultado. Trabalhávamos com textos muito grandes, e a criança não aprendia (Entrevista Cinderela, 2020).

Nessa escola usamos o sócio, percebo que ele é melhor do que o construtivismo. Há mais eficiência em ensinar as letras, sílabas e contextualizando por meio da palavra geradora (Entrevista Cinderela, 2020).

Acredito que o professor não deve e também nem consegue ficar preso em um único método. Cada criança possui um caminho próprio de aprendizagem que requer diversas abordagens, mas na escola usamos, na maioria das vezes o Sócio. Ele tem dado bons resultados (Questionário Aurora, 2020).

Ressaltamos que no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição pesquisada destaca que até ano de 2011 as crianças não estavam conseguindo alfabetizar ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Como medida de superação, foi adotado o Método Sociolinguístico para a atuação em salas de alfabetização, assim como com o apoio do Projeto PIBID/Alfabetização e com as formações da professora Doutora Onaide Correia Mendonça Shwartz, criadora do referido método e orientadora do projeto.

Até o ano de 2011, verificávamos que os nossos alunos apresentavam muitas dificuldades com relação à aquisição da base alfabética, o que acarretava em defasagens em relação aos conteúdos de linguagem. Estas defasagens iam se agravando progressivamente, no decorrer dos anos, e os dados das sondagens revelavam que uma parcela considerável dos nossos alunos chegava ao 5º ano com dificuldades na produção escrita, na leitura e na interpretação textual (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018, p. 41).

Na tentativa de solucionar os problemas acima citados, no ano de 2012 nos propomos a utilizar o Método Sociolinguístico, desenvolvido pela profª Dra. Onaide Swartz. A partir de então, os dados das sondagens têm nos mostrando grandes avanços dos alunos do 1º ao 3º ano, em relação à alfabetização (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018, p. 41).

Percebemos também que as docentes apontam o construtivismo como uma prática ou teoria que “Não deu certo”, conforme reafirma Cinderela e indica Mérida:

Antes, nas outras escolas, usava o Construtivismo, mas muitas crianças terminavam o ano sem estarem alfabéticas. Agora uso o Sociolinguístico. Já percebo que, utilizando a Palavra Geradora e suas respectivas famílias silábicas, as crianças conseguem aprender de forma mais rápida. É claro que não podemos esquecer que, cada criança aprende em seu tempo, por isso algumas demoram um pouco mais para ficarem alfabéticas (Entrevista Cinderela, 2020).

Com base nas experiências que eu tive, percebo que o Sociolinguístico tem se mostrado mais eficiente que o construtivismo. Na escola que eu trabalhava, como disse, usávamos textos grandes e pedíamos que as crianças tentassem ler. Esse processo era muito demorado e não surtia efeito. Não nos deixavam trabalhar com as sílabas, pois falavam que era metodologia ultrapassada, de cartilha (Entrevista Mérida, 2020).

Sei que na escola o construtivismo não deu certo, pela fala das outras professoras. Eu acho que trabalhar direto com textos não é bom, o trabalho com as sílabas dá mais resultado (Entrevista Mérida, 2020).

Relembramos que o modelo construtivista de Emília Ferreiro e de Ana Teberoski (1999) não pode ser considerado um método de ensino, mas uma teoria, ou seja, ele não oferece os passos metodológicos para desenvolver a alfabetização, mas os processos psicológicos pelos quais a criança se desenvolve durante essa etapa. Já o Método Sociolinguístico oferece sistematização, detalha os passos que o professor deve seguir (codificação, descodificação, fixação da leitura e escrita e análise e síntese), além de dar exemplos de atividades. Já a teoria construtivista nos mostra as fases de desenvolvimento da criança (pré-silábica, silábica, silábica alfabética e alfabética), todavia, não oferece modelos práticos a serem trabalhados.

Para Teles (2018) os estudos da psicogênese da língua escrita foram muito importantes, pois possibilitaram a compreensão de que o processo de construção

da escrita pela criança ocorria por meio da interação com o objeto de conhecimento, ou seja, a escrita. Por meio dessa interação, o aprendiz iria construindo seu conhecimento progressivamente, passaria por hipóteses da escrita e, por fim, conseguiria aprender a ler e a escrever.

Outro apontamento interessante é que o Método Sociolinguístico tem em sua composição a psicogênese da língua escrita, e no decorrer de todas as atividades faz as separações dos níveis estabelecidos por Ferreiro e Teberosky, sendo eles: pré-silábico, silábico, silábico alfabético e alfabético. Mendonça e Mendonça (2007) apresentam que

As atividades de nível pré-silábico objetivam explorar a relação som/grafia a fim de auxiliar o aprendiz (criança e adulto) a fixar que letra representa qual som. [...] As atividades didáticas de nível silábico mostram aos alunos que grafam apenas uma letra para cada sílaba pronunciada (G O para GATO) que, na maioria das vezes, registrar apenas uma letra não será suficiente para escrever o que se quer. Mostram também que unindo sílabas, de modo consciente, formamos palavras com significado. [...] As atividades didáticas de nível alfabético visam aprimoramento das habilidades de leitura e escrita significativas (MENDONÇA; MENDONÇA, 2007, p. 105).

Ressaltamos dualidade na fala das docentes, pois quatro professoras afirmaram que não baseiam sua atuação em nenhuma teoria. Apenas a professora Bela apontou que utiliza o método Montessoriano, disponibilizando ferramentas no nível da criança, estimulando autonomia e a responsabilidade. A professora Aurora afirmou que se baseia nos ensinamentos de Piaget. Como afirmamos, o Método Sociolinguístico é baseado na teoria construtivista, teoria essa que as professoras apontaram como ineficaz. Em relação à resposta de Aurora, podemos lembrar que a Psicogênese da Língua escrita também teve contribuições valiosas de Piaget, principalmente no que se refere à epistemologia genética.

Dessa forma, surge o questionamento: será que as professoras compreendem a base na qual seu trabalho está sendo desenvolvido, que é o Método Sociolinguístico? Os posicionamentos sobre a teoria construtivista e a afirmação de não utilizarem nenhuma teoria nos mostram que falta entendimento e domínio metodológico e teórico. Sendo assim, defendemos a necessidade de uma formação continuada sólida para as docentes, para que elas compreendam realmente os fundamentos da metodologia que lançam mão, a fim de utilizá-la com criticidade e com conhecimento de suas possibilidades e de seus desafios.

Concordamos com Freire (1994) no sentido que a alfabetização exerce um papel político, contra as injustiças sociais vivenciadas por seus educandos. [...] “A alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político, é um 36 esforço de leitura do mundo” (FREIRE, 1994, p. 30-31).

Nesta mesma direção, para Colello (2017, p. 38), aponta que...

A alfabetização é uma aprendizagem complexa que, para além da aquisição do sistema alfabético de escrita, pressupõe a inserção do sujeito no universo letrado, por isso, é uma ampla meta educativa na constituição cognitiva, social e política.

Silva (2013) aponta que a ação alfabetizadora não pode ser estática, mas movimentada pelo pensamento reflexivo que permeia o processo de aprendizagem. Dessa forma, defendemos que a alfabetização possui um sentido amplo, para além do ato de codificar e de decodificar letras, mas partir da reflexão sobre o objeto ensinado o educando pode conquistar a compreensão de si, de sua função social, da função social da alfabetização e do convívio social enquanto cidadã.

### **3. MÉTODO SOCIOLINGÜÍSTICO: PROCESSOS DE CODIFICAÇÃO, DESCODIFICAÇÃO, ANÁLISE E SÍNTESE, E FIXAÇÃO.**

Conforme Mendonça e Mendonça (2007) os passos do Método Sociolinguístico são:

1º - Codificação: conceito próprio de Paulo Freire. Constitui-se na representação da realidade do educando expressa pela Palavra Geradora, por meio de diversos meios, orais, artísticos, musicais, dentre outros que o educando domina.

2º - Descodificação: consiste na releitura da Palavra Geradora, de modo a intervir e a superar as concepções ingênuas, por meio de discussão crítica e de difusão do conhecimento universal acumulado. Em outras palavras, consiste na intervenção do professor, mediando os conhecimentos prévios do aluno com os novos.

Defendemos que os dois primeiros passos são fundamentais, pois são a partir deles que o educando se torna um

[...] ser histórico-social, tem liberdade para aprender a se manifestar publicamente, interagindo, principalmente pelo diálogo com o grupo e seu meio, de modo organizado, inteligente, crítico, promovendo a transformação do mundo ao redor e de seus interlocutores (MENDONÇA; MENDONÇA, 2007, p. 87).

3º - Análise e Síntese: envolve o trabalho com a Palavra Geradora, mostrando ao educando que a escrita representa a fala por meio das divisões silábicas e de ficha de descoberta.

4º - Fixação da Leitura e Escrita: Realiza-se a revisão da análise das sílabas para, por meio da ficha de descoberta, formar novas palavras com significado.

Cinderela relata como é feita a escolha das Palavras Geradoras e o planejamento de sua prática:

Trabalhamos com palavras geradoras que são retiradas do universo do aluno, começando por palavras com sílabas simples como natureza, família e vitamina, e partindo para palavras com sílabas complexas, como Pinóquio, palhaço. Com o Sócio, planejamos as palavras geradoras no início do ano com as professoras, pensamos na realidade dos alunos, buscamos livros, receitas, vídeos e materiais para tornar o momento da decodificação mais rico. No momento da codificação ouvimos as crianças sobre suas concepções sobre a palavra, tento fazer com que todos participem, esse processo demora as vezes um dia inteiro (Entrevista Cinderela, 2020).

Mendonça e Mendonça (2007) alertam que a Palavra Geradora deve ser extraída do universo vocabular do educando. Seguindo critérios de produtividade temática, fonêmica (ter mais de três sílabas) e teor de conscientização, além de possibilitar a construção de outras palavras com a combinação de sua ficha de descoberta.

#### **4. MÉTODO SOCIOLINGÜÍSTICO SEGUNDO A VISÃO DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS**

Para as docentes que participaram desta pesquisa, o Método Sociolinguístico tem se mostrado eficiente na alfabetização, especialmente se relacionado à *aquisição da base alfabética*.

Na minha opinião o Sociolinguístico é um bom método, ele trabalha o conhecimento prévio da criança, trabalha em conjunto outros métodos. Para mim o mais legal é que trabalha do micro para o macro construindo de uma forma simples e sólida o do aluno (Questionário Mérida, 2020).

Ano passado alfabetizei 95% da sala, lendo e escrevendo frases no 1º ano, e com sílabas complexas. Me senti satisfeita e com o trabalho realizado. Então acho que o Sócio é o melhor, me ajudou muito, mesmo no meu 1º ano com sala de aula, sem ter experiência alguma, pois ele mostra todos passos (Entrevista Mérida, 2020).

Conforme as docentes, sua prática é baseada no Método Sociolinguístico, e o trabalho com a alfabetização, especialmente, é diário.

Sim, eu me baseio no sócio, para ensinar principalmente as sílabas. No momento da codificação e decodificação trabalho com diversos textos, receitas e vídeos. Mas esses momentos acontecem sempre em uma aula, o trabalho com as sílabas ocorre em todos os dias. Por exemplo, na segunda fazemos a codificação da Palavra Geradora Foguete, perguntamos o que as crianças conhecem sobre a palavra. Em seguida, apresento uma imagem, um texto, um desenho. Tudo no mesmo dia, ou em dois dias. Em seguida apresento a família silábica da palavra, e vamos trabalhando com ela pelo menos por duas, três semanas, fazendo a leitura da ficha todos os dias, escrevendo novas palavras, decorando as sílabas (Entrevista Mérida, 2020).

De acordo com o que é cobrado, português e matemática têm maior ênfase na nossa prática em sala de aula, são a base para as outras disciplinas, o que é exigido no conselho de classe e nas avaliações. É preciso que a

criança saiba ler para interpretar os livros e as atividades. Cobro das crianças a leitura, releio a ficha de descoberta todos os dias, lemos os dias da semana, meses do ano, os nomes dos amigos. Cobro deles que escrevam o cabeçalho todos os dias, coloquem seu nome, o nome da escola, a data. Fazemos atividades de Português diariamente, especialmente nos níveis pré-silábico e silábico (Entrevista Cinderela, 2020).

Recordemos da BNCC (BRASIL, 2018), no que se refere às habilidades e às aprendizagens previstas para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Em Língua Portuguesa, durante os 5 anos deste período, o professor deve trabalhar com os alunos 204 habilidades; na disciplina de Matemática, há 126 habilidades; no componente curricular de Arte, as habilidades gerais do 1º ao 5º ano somam apenas 26; e, em Educação Física, 27 habilidades devem ser trabalhadas durante os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental. Percebemos, então, que há um número consideravelmente maior de habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa e em Matemática, o que exige do professor dessas áreas um maior comprometimento diário em sua prática.

Acreditamos que a “[...] alfabetização é um processo que exige responsabilidade, compromisso, que precisa ser orientado [...]” (MENDONÇA; MENDONÇA, 2007, p. 145). Ou seja, o professor que atua diariamente como alfabetizador, deve ter consciência de sua prática.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos sentidos atribuídos aos métodos, as seis participantes apresentaram a atuação do Método Sociolinguístico em sua prática, todavia tal escolha não ocorreu por meio de interesses próprios, mas por conta do que a escola lhes determina. Neste sentido, todas as docentes devem atuar e realizar seu planejamento considerando os passos do Método Sociolinguístico (codificação, descodificação, análise e síntese e fixação da leitura e da escrita).

Mesmo não sendo uma escolha própria, as entrevistadas afirmaram que o método se constitui como eficiente no processo de alfabetização, especialmente no que se refere ao domínio das sílabas e à escrita de palavras, além da possibilidade de trabalhar o letramento, por meio dos primeiros passos.

Em relação à escolha das Palavras Geradoras para desenvolver sua atuação, as professoras destacaram que estas são retiradas do universo vocabular do educando, levando em conta seu contexto social e seus interesses, além de promover a possibilidade de escrita de outras palavras por meio da ficha de descoberta.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília, 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bnc-c-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bnc-c-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 14 jul. 2023.
- COLELLO, S. M. G. **Compreender bem para ensinar melhor**. Revista Neuroeducação, n. 9. São Paulo: Segmento, 2017, p. 38-41. Disponível em <<https://www.silviacolello.com.br/resume>> Acesso em 28 abr. 2023.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKI, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre. Artmed, 1999.
- MENDONÇA, O.; MENDONÇA, O. C. **Alfabetização**: método sóciolinguístico. Consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2007.
- MORTATTI, M. do R. L. Cartilhas de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. **Cadernos CEDES**, n. 52, p. 41-54, 2000.
- MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. **Seminário “Alfabetização e letramento em debate”**, Brasília, 2006. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextal-fbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextal-fbbr.pdf)>. Acesso em 14 jul. 2023.
- MORTATTI, M. do R. L. Notas sobre formação de pesquisadores e produção acadêmica brasileira (sobre alfabetização). *In*: Assolini, F. E. P.; PIMENTA, L. A.; DORNELAS, C. C. (Org.). **(Entre)laçamentos discursivos: docência e práticas pedagógicas**, Curitiba: CRV, 2018, v. 1, p. 15-29.
- SILVA, S. T. **Escola de nove anos**: análise do processo de alfabetização no ciclo inicial (1º e 2º anos). 2013. Tese (Mestrado em Educação e Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: < <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9724/1/Silvia%20de%20Toledo%20Silva.pdf>>. Acesso em 06 out. 2023.
- TELES, D. A. **Prática docente na alfabetização e letramento de crianças nas séries iniciais**: uma experiência em Parnaíba-PI. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: < <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21264>>. Acesso em 14 out. 2023.

# A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A JUSTIÇA SOCIAL: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO

*Alana Silva Moreira Lopes<sup>1</sup>*

*Allan Berthier Silva Ferreira<sup>2</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

Em uma sociedade moderna, tecnologia, capitalista e em constante transformação, a educação assume diversas funções. Nesse contexto, compreende-se que educar não requer apenas o ensino dos conteúdos, envolve a assimilação e a aplicação dos conhecimentos de forma significativa na sociedade, visando melhorias para a comunidade. Requer um exercício constante de ensinar e aprender sobre as especificidades, os direitos e os deveres sobre ser um cidadão consciente.

Conforme a Constituição Federal determina em seu artigo de número 205, a educação é um direito de todos, sendo de responsabilidade do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada em colaboração com as demais esferas da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa e a preparação para o exercício da cidadania, bem como a dignidade e a qualificação para o trabalho. Compreende-se que, a educação, inserida nesse contexto, deve buscar a eliminação das desigualdades sociais, visando a justiça social.

É nesse contexto que surge a formação de professores para a justiça social, que objetiva a formação desse profissional sob uma perspectiva prática, que alia a reflexão sobre o fazer docente, ao seu papel social e político. Destacando a função desse profissional como um intelectual, que busca a efetivação de leis e políticas públicas que diminuam as desigualdades e promovam a equidade, a justiça, a igualdade, a inclusão, bem como condições de acesso e permanência no espaço escolar. A justiça social ainda prioriza o respeito e a valorização das diferenças sociais e multiculturais, observando as individualidades, e especificidades de cada sujeito, em determinado tempo e espaço.

---

1 Professora I no Município de Presidente Prudente. Mestra em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Presidente Prudente. [alanasmoreira@gmail.com](mailto:alanasmoreira@gmail.com).

2 Possui graduação em Direito, especialização em Direito Empresarial e MBA em Controladoria e Finanças. Graduação em sociologia pela Faculdade Venda Nova Imigrante. [allanberthier@gmail.com](mailto:allanberthier@gmail.com).



O objetivo do presente trabalho é refletir sobre a formação de professores sob a perspectiva da justiça social, utilizando como base os princípios teóricos de Zeichner (2014). Como objetivos específicos espera-se refletir sobre o papel do professor na sociedade atual, compreender qual o papel do conhecimento na sociedade capitalista e tecnológica a qual vivemos, e discutir sobre os desafios e possibilidades para uma atuação coerente e transformadora.

O texto se constitui como um estudo bibliográfico, contando com o aporte teórico de diversos autores renomados que versam sobre a temática, tais como Libâneo, Paulo Freire, Silveira, dentre outros. Conclui-se que assumir uma postura neutra em sala de aula é uma prática impossível, já que, ao permanecer dessa forma, o docente contribui com a perpetuação das injustiças sociais e com o domínio da elite, contribuindo, portanto, com a desigualdade. Assim, enquanto membro da classe trabalhadora, esse profissional deve assumir seu papel político, ético e profissional, de lecionar com consciência, em prol da justiça social.

## **2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PAPEL DO PROFESSOR**

O papel do professor como intelectual é determinante para as possibilidades de transformação da educação. É fundamental que o professor questione sobre o seu papel na democratização da educação, compreendendo-a como atividade coletiva que busca melhorar a qualidade do ensino. Neste sentido, surge a necessidade de que a formação inicial e continuada que privilegiem as experiências profissionais, o trabalho mútuo e a formação política para enfrentar os desafios e as questões do cotidiano escolar, para formar um docente na perspectiva de Silveira (1995), comprometido com a transformação da sociedade, capaz de assegurar aos seus alunos o domínio dos conteúdos necessários à sua instrumentalização teórica e prática nessa transformação.

A formação inicial é apenas uma das etapas da preparação profissional, não pode ser interrompida. “[...] A continuidade dessa formação é uma exigência para que profissionais da educação possam analisar criticamente suas necessidades e dificuldades com alternativas possíveis para superar suas limitações, angústias e possíveis lacunas no seu processo formativo” (LIMA, 2007, p. 97). Uma formação deve se constituir de fundamentação teórica, reflexão sobre a prática e da pesquisa.

Defende-se que na sociedade atual os educadores têm uma responsabilidade social e política e, portanto, sua atuação profissional deve garantir o desenvolvimento de capacidades cognitivas, o pensar, por meio de conhecimentos relacionados a cultura, a ciência e a arte. O saber aprender, o saber fazer, o viver junto e agir moralmente. Contribuir para que os alunos se constituam sujeitos na sua individualidade e identidade cultural; formá-los para a cidadania por meio

das práticas escolares, na organização da escola e gestão da escola. Formá-los para valores éticos, qualidades morais, convicções humanistas e humanitárias. Neste sentido, “[...] além de uma formação inicial consistente, é preciso considerar um investimento educativo contínuo e sistemático para que o professor se desenvolva como profissional de educação [...]” (BRASIL, 1996, p. 25), com um processo reflexivo e crítico a sua prática educativa.

Dessa forma, é preciso colocar-se como protagonista ativo no processo de formação, na qual ação-reflexão-ação é princípio básico na formulação e na compreensão do contexto de ensino-aprendizagem. O ponto de partida da formação continuada, na escola, são a reflexão e análise crítica permanentes da prática pedagógica.

[...] O local onde se ensina precisa ser transformado em um lugar onde também se aprende, se fala, se ouve, respeita, se ama, de singularidades com uma dinâmica de alternativas, esperanças e possibilidades [...] uma escola cujo diretor entenda a educação como prática de liberdade e que acredite na luta permanente como possibilidade de resistência e continuidade histórica [...] (LIMA, 2007, p. 103).

Compreende-se que a formação do professor deve possibilitar a criticidade da realidade onde estão inseridos, com clareza da dimensão política de sua profissão, compreendendo o seu compromisso com a educação. É o professor crítico, comprometido e bem formado que pode lutar pela escola que sonhamos, que assegura a todos uma formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã, possibilitando uma relação autônoma, crítica e construtiva com a cultura e suas diferentes manifestações. Uma escola inclusiva e realmente para todos!

Nesse sentido, sobre a formação docente, na LDB/96 é assegurado ao graduando de ensino superior de instituições públicas a existência e efetivação da gestão democrática, conforme o artigo 56 que estabelece;

Art. 56. As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional (BRASIL, 1996).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, envolvem uma sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade entre teoria e prática; trabalho coletivo e interdisciplinar; compromisso social e valorização do profissional da educação; gestão democrática; avaliação e regulação dos cursos de formação (BRASIL, 2015).

O processo de formação e atuação dos educadores no Brasil é normatizado por diretrizes curriculares nacionais gerais, e também por diretrizes específicas para cada licenciatura, que têm como um de seus pressupostos as propostas de Educação desenvolvidas por agências multilaterais, como A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Mundial e Organização Mundial do Comércio (OMC).

As políticas públicas influenciadas pelo paradigma neoliberal mostram o esvaziamento do conteúdo da democracia, a separação entre político e econômico, perda de discussões das políticas como materialização de direitos sociais, etc. Tais políticas priorizam concepções pedagógicas das agências multilaterais que defendem a educação por competências e habilidades. A universidade encontra o desafio de viabilizar propostas que atendam às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) sem, contudo, perder-se do sentido público e político que a instituiu. O papel da universidade deve ir além de apenas institucionalizar seus estudantes e, uma formação técnica, que enfatize apenas os conhecimentos científicos. Assim, outro desafio que esse espaço encontra é o de corresponder às necessidades de democratização e à revolução técnico-científica, tendo a globalização como pano de fundo.

A reflexão sobre universidade, ação docente e produção teórica não pode ocorrer sem reflexões sobre ética e cidadania. A formação de profissionais envolve não somente em questões pedagógicas da docência no ensino superior, mas também em questões políticas dessa prática (OLIVEIRA; BORSSOI; GENRO, 2011).

Quando as propostas de tais agências multilaterais definem a organização dos cursos, há implicações que atingem a soberania social. A imposição do mercado internacional acaba refletindo a lógica das grandes empresas que dominam o mercado. Devemos nos indagar a quem interessa essa concepção de formação? Quais concepções há por traz dessa lógica?

Devemos lembrar que as empresas que influenciam a formação do professor e a própria escola têm como objetivo principal, o lucro. Utilizam estratégias de Marketing, naturalizando as especificidades, valores e atitudes dos sujeitos. Assim, mais uma vez reforçamos o papel político do professor em promover uma educação que leve em conta a realidade sociocultural, a qual pertencem os educandos, refletindo sobre seus significados e seu papel na construção do processo civilizatório.

O sentido de política que acreditamos é o sentido de cuidar do bem público, daquilo que é de interesse da coletividade, na sua diversidade. Compreendemos política como sinônimo de liberdade, de expressar opiniões e pontos de vista.

E enfatizamos que só existe liberdade em contextos públicos, em interesses privados a amplitude para o bem comum não é alcançada. “[...] a educação não

é um empreendimento neutro e pela própria natureza da instituição, o educador está implicado de modo consciente ou não, num ato político” (OLIVEIRA; BORSSOI; GENRO, 2011, p. 70). Por essa razão defendemos uma formação para além da formação específica para que o educador possa olhar e analisar os diversos aspectos que interagem na educação e em sua prática, e se responsabilize pela constituição humana e material desse mundo. Ser cidadão é o principal elemento da profissão docente.

É justamente na sala de aula que o professor deve ter uma postura de cidadania e não de uma suposta neutralidade política como já se reivindicou no passado da profissão. Quando o professor não atua como cidadão, com bases políticas, acaba favorecendo que se exerça sobre ele algum tipo de manipulação [...] (OLIVEIRA; BORSSOI; GENRO, 2011, p. 71).

A universidade, em sua função social, não deve proporcionar apenas a formação específica e técnica, mas a formação política, humana e ética. A formação no ensino superior não prepara apenas o trabalhador para o mercado, mas para um agir coletivo, que é potencializado ao trazer as dimensões política e ética. Assim como é abordado na LDB 9.394/96, no art. 43, a educação de nível superior deve estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito criativo, reflexivo, incentivar a pesquisa, investigação científica e a difusão de cultura, além de ter um viés político ao estimular o conhecimento dos problemas do mundo, da sua região e de sua cidade, incentivando o graduando a prestar serviços à comunidade em uma relação de reciprocidade.

Quando falamos da formação do professor não podemos deixar de identificar o tipo de professor que atualmente é preciso para o que é desejado pela instituição em questão, uma escola que busca autonomia, abertura ao mundo, tolerância, intelectualidade, espírito voltado por buscar novas pesquisas, o senso cooperativo ou a solidariedade; visando isso, os responsáveis pela escola iram trazer para o seu corpo docente professores com características voltadas a suas necessidades iniciais, possibilitando o melhor desempenho dos objetivos da instituição de ensino em questão (PERRENOUD *et al.*, 2002, p. 12, 13).

Perrenoud *et al.*, (2002) nos mostra algumas características que o professor contemporâneo precisa ter para se enquadrar nas escolas atuais e futuras. São elas: ser uma pessoa confiável; torna-se um mediador intercultural; ser um mediador de uma comunidade educativa; garantir a lei; ser o organizador de uma vida democrática; ter capacidade de ser um transmissor cultural e ser um intelectual. Além disso, o autor em questão ainda nos proporciona uma lista para a organização essencial visando tornar o professor um profissional eficiente. São eles:

1. Uma transposição didática baseada na análise das práticas e em suas transformações.
2. Um referencial de competências que identifique os saberes e as capacidades necessários.
3. Um plano de formação organizado em torno das competências.
4. Uma aprendizagem por problemas, um procedimento clínico.
5. Uma verdadeira articulação entre a teoria e a prática.
6. Uma organização modular e diferenciada.
7. Uma avaliação formativa baseada na análise do trabalho.
8. Tempos e dispositivos de integração e de mobilização das aquisições.
9. Uma parceria negociada com os profissionais.
10. Uma divisão dos saberes favorável à sua mobilização no trabalho (PERRENOUD et al., 2002, p. 16).

A formação do professor, inicial e continuada deve levar em conta seu papel social, profissional, cultural, político, que ocorre independente de sua vontade. Ser professor envolve responsabilidades sociais e políticas, participação na escola, na comunidade e em outros espaços. Inclui o ensinar, mas também inclui a participação em uma instituição escolar, inserida em uma comunidade profissional com características, normas e culturas próprias.

Nossa profissão é socialmente relevante não apenas para transmitir competências, habilidades, saberes escolares, conhecimentos de nossa área e disciplina. A consciência política alarga nossa auto visão, da maior densidade social e cultural a nosso fazer. “A escola é mais do que escola, o professor (a) é mais do que transmissor, habilitador” (ARROYO, 2010, p. 207).

Como professores, devemos assumir uma postura política e transformadora por diversos motivos. Primeiramente por realizarmos plenamente nossa humanidade e lutarmos contra as injustiças.

Um segundo motivo é de natureza ética, visto que, a sociedade, como vimos, é desigual, opressiva, desumanizadora, e, “abster-se de um compromisso com sua superação significa, na prática, autorizar a permanência da desigualdade e da opressão, ou seja, significa aliar-se aos poderosos numa relação de convivência e cumplicidade” (SILVEIRA, 1995, p. 26). Devemos assumir uma postura política para lutarmos contra o processo de proletarianização vivido pelos professores, que acarreta diversos problemas, como a desvalorização profissional, a má remuneração, entre outros.

Silveira (1995) nos traz, entretanto, uma razão que talvez seja maior do que todas as outras, a função de educar é o maior instrumento do educador comprometido com a transformação da realidade. Ao proporcionar aos alunos da classe trabalhadora acesso à educação de qualidade, está oferecendo também instrumentos de luta para sua libertação. Consciente disso, o professor comprometido desenvolverá em seus alunos uma consciência crítica sobre a realidade em que vivem, agindo assim em favor da transformação.

Para assumirmos uma postura política, transformadora e crítica, devemos conhecer bem nosso próprio espaço de trabalho, seus limites, possibilidades e complexidades. Devemos também garantir a nossos educandos o acesso aos conhecimentos e conteúdos historicamente produzidos. Envolve envolvimento político na escola, em sindicatos.

No processo de construção de uma sociedade mais justa, compreende-se que o professor é essencial no processo de transformação do educando, modificando suas concepções ingênuas de mundo em ideais e posicionamentos críticos e reflexivos (FREIRE, 2020a). Esse profissional deve assumir-se enquanto agente político, em prol da formação integral de seus educandos, para tanto, deve elencar diversos meios para cumprir seu papel com qualidade, inclusive, buscando metodologias que articulem os saberes prévios dos educandos aos novos conhecimentos, apresentando-os de forma analítica, dialógica e conceitual, mas também significativa e aplicável ao cotidiano (FREIRE, 2020b).

Além disso, o professor necessita possuir conhecimentos referentes à conteúdos, didática geral, currículo, do conteúdo, dos alunos e suas características, contextos educativos, e conhecimentos dos objetivos, finalidades e valores educativos. “Mas especificamente, o professor possui papel ativo e intencional na promoção da aprendizagem dos alunos, atuando na formação de capacidades cognitivas” (LIBÂNEO, 2010, p. 576).

Defende-se que “o trabalho docente competente é um trabalho que se faz bem. É aquele em que o docente mobiliza todas as dimensões de sua ação com o objetivo de proporcionar algo bom para si mesmo, para os alunos e para a sociedade” (RIOS, 2002, p. 107). O docente competente utiliza todos os recursos que dispõe de maneira crítica, consciente e comprometida com as necessidades exigidas pelo contexto social em que vive e desenvolve seu ofício. Esse profissional deve auxiliar “os alunos na resolução de problemas que estão fora de seu alcance, desenvolvendo estratégias para que, pouco a pouco, possam resolvê-los de maneira independente” (LIBÂNEO, 2010, p. 576).

O ensinar, conforme Reali e Reyes (2009), implica o desenvolvimento e compreensão de si, dos alunos, da matéria, do currículo, estratégias de ensino e avaliação, relação com os alunos, facilitação da aprendizagem. Implica transformar o conteúdo a ser ensinado em conteúdo a ser aprendido. Envolve uma relação tripla: professor, aluno e conteúdo.

Ser professor, já é mais amplo, visto que a atuação docente não se limita à sala de aula. Envolve responsabilidades sociais e políticas, participação na escola e comunidade. Abrange o ensinar, mas também a participação ativa nas instituições de ensino e nas comunidades de intervenção pedagógica que possibilitem o acesso a uma educação de qualidade.

O aluno assume figura central, enquanto protagonista do processo de ensino e aprendizagem. As instituições de ensino devem voltar suas forças para assegurar que esse sujeito receba uma educação pública, gratuita e de qualidade, baseada em preceitos éticos, sociais e políticos de equidade, justiça e inclusão.

### ***2.1 A formação de professores sob a perspectiva da justiça social***

Conforme Fontoura (2017) ressalta, os princípios da justiça social envolvem a igualdade de oportunidades para todos, assegurando a liberdade e o respeito, visando a aquisição e a manutenção do equilíbrio social. Nesse contexto, a liberdade individual é fundamental para o convívio coletivo, ao passo que a distribuição de bens culturais é, da mesma forma respeitada. Fontoura (2017) ainda destaca que a equidade, sob a perspectiva da justiça social implica a igualdade de todos os sujeitos, no sentido de possuírem as mesmas oportunidades e condições.

Para a autora, a firmação de professores sob esse viés requer o reconhecimento das especificidades de cada sujeito e o respeito as suas singularidades. Também é recomendado que se faça uma crítica construtiva pelo sujeito que está envolvido no trabalho cotidianamente e que compartilha das mesmas premissas.

Fontoura (2017) analisa que formar professores sob a perspectiva da justiça social requer o reconhecimento das implicações do trabalho dentro e fora dos limites da sala de aula, reconhecendo também as desigualdades existentes em ambos os contextos, de ensino e de convívio social. Assim, o professor deve reconhecer que o ensino possui esferas sociais e políticas, não limitadas somente a questões didáticas, e que suas contribuições devem permear todas essas áreas.

Nesse sentido, é possível considerar que

A formação docente comprometida com a justiça social vem sendo defendida como a perspectiva mais adequada para a promoção de uma educação preocupada com a construção de uma sociedade mais justa. Recentemente, observamos no mundo, a ascensão de movimentos de extrema direita, os quais ameaçam a democracia e o aprofundamento das relações conflituosas no que se refere à relação entre os sujeitos de diferentes classes sociais, culturas ou etnias (FERNANDES; ANDRADE, 2020, p. 2).

Fernandes e Andrade (2020) compreendem que a formação de professores para a justiça social apresenta inúmeros desafios, tais como a superação do trabalho isolado. Também ressaltam que essa perspectiva deve partir dos currículos de formação docente no âmbito inicial e continuada, em nível de educação básica e superior, visto que, os problemas sociais se estendem por todas as etapas da vida, que permeiam todos esses momentos formativos.

Os autores ainda reiteram que conduzir uma firmação para a justiça social exige que os profissionais envolvidos assumam um caráter culturalmente

sensível, desenvolvido de forma colaborativa e pertinente ao contexto no qual estão inseridos. Os preceitos teóricos devem se articular aos posicionamentos práticos e a atuação docente, e este profissional deve trazer para a sala de aula discussões sobre a diversidade, multiculturalidade, cultura, e assim por diante. Para tanto, a formação do professor deve ser sensível, para que este sujeito possa observar e compreender com atenção o contexto no qual ele está inserido, desenvolvendo metodologias eficientes e não fórmulas previamente definidas e sem nenhum significado.

Fernandes e Andrade (2020, p. 23) reiteram a importância de [...] insistirmos com nosso trabalho, como educadores comprometidos com a justiça social, para fortalecer a luta contra todo tipo de opressão, e fortalecer nossas práticas, sustentadas em objetivos e transformação social”.

Compreende-se que a formação docente sob a perspectiva social envolve, portanto

[...] uma formação mais próxima dos valores de uma educação democrática para a justiça social e para a equidade. Para tanto, é preciso que essa formação siga três passos: seja culturalmente sensível; permita colaboração democrática e igualitária nos programas de formação, nos quais os conhecimentos, problemas da escola e das comunidades sejam incluídos e contemple os valores e o compromisso com a justiça social e a democracia; essa perspectiva, na qual a comunidade participa na formação de professores, tem diferentes reflexos da valorização dos conhecimentos, das variedades linguísticas e das práticas, nessa perspectiva, revelam-se os problemas do cotidiano, enfrentados pela comunidade e a busca por alternativas para superá-los (FERNANDES; ANDRADE, 2020, p. 5).

Zeichner (2014) destaca que a formação de professores para a justiça social visa encontrar formas para formar esses profissionais de modo a contribuir com a diminuição das desigualdades existentes nos sistemas escolares em todo o mundo, especialmente naqueles voltados à classe trabalhadora, que são os que mais sofrem com as injustiças da sociedade capitalista, tais como a falta de condições de saúde, moradia, alimentação e emprego.

Zeichner (2014, p. 137) considera que

Apesar de todas as políticas, que alimentam as injustiças e as desigualdades nas sociedades e nos sistemas educativos, continuam a existir professores dedicados e talentosos, bem como administradores e outros agentes educativos que “remam” contra a corrente, e que progressivamente contribuem para uma maior justiça social em toda a educação pública. Um dos objetivos da FPJS tem sido tornar esse tipo de ensino acessível a um número maior de alunos.

O autor reitera que para que as desigualdades no ambiente escolar cessem, são necessárias medidas de valorização profissional, por meio de salários



mais dignos a esses profissionais, valorização da profissão e retorno de seu prestígio. A formação de professores deve ser reconhecida como um processo de transformação da sociedade, de formação de seres humanos mais éticos, justos, democráticos e inclusivos. Ainda ressalta que é preciso romper com as barreiras entre o teórico e o empírico, promovendo uma articulação entre o dito, o estudado e o vivido.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A globalização da sociedade, as mudanças dos processos de produção e suas consequências na educação, fazem com que as exigências com relação a formação de professores sejam maiores. Nesse contexto, as instituições de ensino precisam ampliar seus intercâmbios com a comunidade, com a cidade, com as empresas e com outras instâncias profissionais, precisam também redescobrir sua identidade, assumindo um compromisso político, ético e social.

São necessárias ações pedagógico-didáticas compatíveis com propostas educacionais de cunho emancipatório, que destaquem importância do papel ativo do aluno no cotidiano das instituições de ensino. É preciso ouvir o que eles têm a dizer, dar voz, respeitar o que os educandos trazem de novo, como sua cultura. O professor deve mostrar ao aluno que ele é capaz de produzir novos conhecimentos.

Ressalta-se uma questão crucial com relação à formação de professores, sobretudo com relação ao desligamento das teorias aprendidas na faculdade com a prática a ser exercida em sala de aula, a qualidade de atuação dos alunos depende diretamente de uma formação de qualidade dos professores. Todavia, para que ocorra uma mudança, é preciso que se veja a situação dos salários dos docentes, que atualmente são desvalorizados e desprestigiados, influenciando, inclusive a escolha de outros por essa profissão.

É preciso rever a necessidade do professor em relação ao aprender a pensar, a dominar estratégias de pensar e de pensar sobre o próprio refletir. Para tanto, é preciso que seu processo de formação o ensine a trabalhar em tal abordagem. Tanto na formação de professores, quanto na formação de crianças, não devemos limitar nossas buscas apenas a meios didáticos de melhorar a aprendizagem, devemos ir além, pensar na formação crítica de ambos, tanto a faculdade quanto a escola devem formar “sujeitos pensantes, capazes de pensar epistêmico, ou seja, sujeitos que desenvolvam capacidades básicas de pensamento, elementos conceituais, que lhes permitam, mais do que saber coisas” (LIBÂNEO, 2002, p. 41).

Conclui-se que assumir uma postura neutra em sala de aula é uma prática impossível, já que, ao permanecer dessa forma, o docente contribui com a perpetuação das injustiças sociais e com o domínio da elite, contribuindo, portanto, com a desigualdade. Assim, enquanto membro da classe trabalhadora, esse

profissional deve assumir seu papel político, ético e profissional, de lecionar com consciência, em prol da justiça social.

Uma formação que dialoga com a justiça social irá considerar os aspectos mencionados, articulando a teoria a prática, os saberes teóricos, metodológicos e epistemológicos. Não irá ignorar os elementos políticos e sociais da atuação do professor, bem como a importância de uma formação de qualidade para os educandos. Não há como promover uma educação democrática, inclusiva, baseada na igualdade e na equidade sem considerar tais fatores.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. Consciência política e profissional. In: ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 15. ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2010.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)>. Acesso em: 10 jan. 2023.
- FERNANDES, D. de F. G.; ANDRADE, A. I. Formação de professores para a justiça social: uma revisão de estudos empíricos. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 36, n. 223663, p. 2-27, 2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 63º ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2020a.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 73º ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2020b.
- FONTOURA, H. A. Formação de Professores para a justiça social: uma reflexão sobre a docência na Residência Pedagógica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em educação**, Araraquara, v. 12, n. 1, p. 120-133, 2017.
- LIBÂNEO, J. C. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, out. 2006, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a11v2796.pdf>. Acesso em 10 jan. 2023.
- LIBÂNEO, J. C. O ensino de Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010.
- LIMA, Márcia Regina Canhoto de. **Paulo Freire e Administração Escolar: A busca de um sentido**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007, 148 p.

OLIVEIRA, Renata Greco de; BORSSOI, Berenice Lurdes; GENRO, Maria Elly Herz. **Políticas de formação e formação política:** possibilidades e desafios para o curso de Pedagogia. *Imagens da Educação*, v. 1, n. 3, p. 65-76, 2011.

REALI, A. M. R.; REYES, C. R. Ensinar e ser professor: processos independentes ou inter-relacionados? In: REALI, A. M. R.; REYES, C. R. (Org.). **Reflexões sobre o fazer docente**. São Carlos: EDUFSCar, 2009. p. 13-20.

RIOS, T. A. **Compreender e Ensinar:** Por uma docência da melhor qualidade. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVEIRA, R. J. T. O professor e a transformação da realidade. **Nuances- estudos sobre educação. Revista do Curso de Pedagogia**, Faculdade de Ciências e Tecnologia- UNESP, Presidente Prudente, v. 1, n. 1, p. 21-30, set. 1995.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather; MACEDO, Lino de; MACHADO, Nilson José; ALLESSANDRINI, Cristina Dias. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Editora: Porto Alegre: Artmed, 2008.

ZEICHNER, K. Formação de professores para a justiça social. In: MOREIRA, M. A.; ZEICHNER, K. **Filhos de um deus menor:** diversidade linguística e justiça social na formação de professores. Portugal: Edições Pedagogo, 2014, p. 135-151.

## **SOBRE AS ORGANIZADORAS**

### **GABRIELLE DE OLIVEIRA DOS SANTOS ANCHIETA**



Mestranda em Ciências da Educação na Universidad Columbia Del Paraguay. Graduada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas Maria Thereza – FAMATH. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Especialista em Neuropsicopedagogia e Reabilitação Cognitiva, Especialista em Educação Especial e Inclusiva, Especialista em Psicomotricidade Educação e Clínica pelo IBMR – Instituto de Reabilitação e Medicina e Psicomotricista pela formação em Prática Psicomotora Aucouturier – PPA, Especialista em Transtorno do Espectro Autista – TEA, Especialista em Orientação Educacional. Atua no campo Clínico, realizando atendimento psicopedagógicos com avaliações e intervenções psicomotoras e neuropsicopedagógicas no GAMA CONSULTORIOS - Saquarema/RJ. É Orientadora Educacional na rede pública de ensino do município de Saquarema/RJ.

Contato: [gabbiosantos@yahoo.com.br](mailto:gabbiosantos@yahoo.com.br).

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1160-569X>.

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/5449510912488204>.

### **HÉRIKA CRISTINA OLIVEIRA DA COSTA**



Professora da Prefeitura de Carapebus - RJ. Professora do Colégio INSG - Rede Salesiana - Macaé - RJ. Diretora de finanças SEPE Núcleo Macabu. Professora do Estado do RJ. Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad de Columbia Del Paraguay; Especialista em: Tutoria e Orientação em EAD (UNINETER), Supervisão e Orientação Educacional (FAEL), Graduada em: Pedagogia (UEPA) e Matemática (FAEL). Graduada em Tecnologia da Educação (ESTÁCIO DE SÁ). <http://lattes.cnpq.br/8122928123477417>. E-mail: [h\\_co\\_c@hotmail.com](mailto:h_co_c@hotmail.com).

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

AEE 26, 27, 28, 30, 67, 71, 77, 78, 79

Alunos 6, 7, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 23, 28, 34, 35, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 77, 79, 80, 82, 83, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 100, 101, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 118, 122, 123, 129, 130, 132, 133, 136, 140, 141, 143, 144

Autismo 67, 68, 69, 70, 71, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 104, 105, 107, 108, 109, 112, 113, 114, 147

### B

BNCC 33, 59, 127, 133

### C

CNE 53

Conhecimento 5, 11, 12, 23, 25, 26, 28, 29, 34, 35, 36, 45, 54, 55, 59, 61, 67, 69, 70, 75, 79, 81, 84, 86, 88, 89, 90, 93, 99, 100, 101, 102, 128, 130, 131, 132, 136, 139

Constituição 5, 24, 30, 68, 81, 83, 84, 94, 135, 145

Cotas 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 125

Covid-19 116

Cultura 9, 13, 19, 59, 65, 71, 99, 100, 102, 134, 136, 137, 139, 143, 144

### D

Deficiência 21, 22, 23, 24, 25, 27, 30, 31, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 76, 78, 80, 82, 104

Deficiência intelectual 22, 80, 82

Direitos Humanos 66, 115, 116

### E

Educação 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 35, 50, 53, 54, 56, 59, 61, 62, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 107, 109, 111, 112, 114, 118, 122, 125, 126, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147

Educação Especial 21, 22, 23, 25, 26, 30, 31, 66, 68, 70, 78, 81, 105, 113, 115, 147

Educação Inclusiva 6, 25, 30, 31, 67, 70, 71, 104, 111

ENEM 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 43, 49, 50, 51

Ensino-Aprendizagem 26, 32

Escolas públicas 19, 52, 53, 59, 70, 117, 118, 120

Estudantes 6, 7, 12, 13, 14, 16, 17, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 33, 36, 40, 43, 46, 54, 55, 56, 60, 61, 63, 71, 83, 84, 86, 87, 89, 91, 92, 93, 94, 108, 109, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 138

Estudantes cotistas 119, 121, 123, 124

Evasão escolar 85, 90, 91, 92, 93, 96

F

Formação 6, 8, 9, 17, 25, 27, 33, 42, 43, 50, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 71, 73, 77, 80, 81, 82, 83, 86, 88, 89, 90, 93, 99, 100, 101, 102, 108, 123, 127, 130, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147

H

Habilidades 5, 7, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 22, 25, 26, 30, 53, 60, 61, 74, 76, 78, 79, 89, 92, 100, 107, 111, 112, 113, 130, 133, 138, 140

I

Igualdade 5, 15, 104, 117, 135, 142, 145

L

LDB 24, 25, 72, 83, 84, 137, 139

M

Metodologias ativas 22, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 59  
Método Sociolinguístico 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133

P

Pandemia 6, 7, 8, 14, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 26, 27, 29, 30, 31, 55, 108, 112, 119, 123, 124  
Paulo Freire 5, 10, 11, 97, 101, 103, 128, 131, 134, 136, 145  
PCD 23  
Pedagogia 8, 9, 10, 11, 12, 20, 50, 68, 71, 90, 145  
PIBID 45, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 128  
Políticas Públicas 54, 94, 95, 115  
PROEJA 83, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96  
Professor 5, 9, 13, 14, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 40, 43, 44, 48, 52, 54, 61, 63, 64, 67, 68, 70, 71, 76, 77, 80, 81, 85, 86, 87, 89, 93, 100, 101, 102, 107, 117, 122, 128, 129, 131, 133, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146  
Projeto Político Pedagógico 7, 82, 128

S

SAEB 43, 60, 61  
SIPEM 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39  
Sociedade 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 19, 24, 31, 57, 59, 60, 63, 66, 67, 68, 72, 73, 74, 76, 78, 80, 86, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 116, 117, 118, 119, 121, 123, 135, 136, 140, 141, 142, 143, 144  
Socioeconômico 61, 116, 122

T

TEA 74, 82, 104, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 147  
Transformação social 5, 7, 11, 12, 143

U

Universidade 53, 63, 119, 120, 121, 123, 124, 126, 138, 139

