

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

UM OLHAR TRANSDISCIPLINAR



GERVIZ FERNANDES DE LIMA DAMASCENO

EDMILSON RODRIGUES CHAVES

IDALINA MARIA SAMPAIO DA SILVA FEITOSA DIAS

FRANCISCO HÉLIO DAMASCENO FERREIRA

(ORGANIZADORES)



EDITORA
SCHREIBEN

GERVIZ FERNANDES DE LIMA DAMASCENO
EDMILSON RODRIGUES CHAVES
IDALINA MARIA SAMPAIO DA SILVA FEITOSA DIAS
FRANCISCO HÉLIO DAMASCENO FERREIRA
(ORGANIZADORES)

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE:

UM OLHAR TRANSDISCIPLINAR


EDITORA
SCHREIBEN

2024

© Dos Organizadores - 2024
Editoração e capa: Schreiber
Imagem da capa: TrendStudio - Freepik.com
Revisão: os autores
Livro publicado em: 01/09/2024
Termo de publicação: TP0732024

Conselho Editorial (Editora Schreiber):

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

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

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação e Sociedade : um olhar transdisciplinar / Organizadores: Damasceno, Gerviz Fernandes de Lima... [et al.]. – Itapiranga : Schreiber, 2024.
242 p. ; il. ; e-book.
Inclui bibliografia e índice remissivo

E-book no formato PDF.
DOI: 10.29327/5433223
ISBN: 978-65-5440-321-4

1. Educação. 2. Educação - Sociedade. 3. Educação inclusiva. 4. LEI N° 13.415/17. 5. Políticas Educacionais. I. Título. II. Chaves, Edmilson Rodrigues. III. Dias, Idalina Maria Sampaio da Silva Feitosa. IV. Ferreira, Francisco Hélio Damasceno.

CDD 370

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
<i>Edmilson Rodrigues Chaves</i>	
PREFÁCIO.....	9
<i>Francisco Hélio Damasceno Ferreira</i>	
O BRINCAR NO CONTEXTO HOSPITALAR: ASPECTOS MEDIADORES INTERCULTURAIS REALIZADOS POR EDUCADORES EM HOSPITAL ONCOLÓGICO DE PORTUGAL.....	11
<i>Fabiana Maria Roque Chaves</i>	
DA ESCOLA NOVA AO ‘NOVO’ ENSINO MÉDIO: A INFLUÊNCIA DA TEORIA ESCOLANOVISTA NA RECENTE FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR DO NEM.....	25
<i>Ednaceli Abreu Damasceno</i> <i>Nephi Moraes de Barros</i>	
SECULARIZAÇÃO DO ENSINO RELIGIOSO: REFLEXÕES ACERCA DE SUA HISTÓRIA NO BRASIL E DA PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DA CIÊNCIA DA RELIGIÃO.....	42
<i>Leonardo Pereira de Souza</i>	
REVOGAÇÃO IMPOSSÍVEL? A CRISE NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO E OS INTENTOS DE REFORMULAÇÃO DA LEI Nº 13.415/17 (2023-2024).....	54
<i>Kleverson Gonçalves Willima</i>	
POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: A PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E OS IMPACTOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO ESCOLAR NA INFÂNCIA.....	69
<i>Naiana Cardoso Dourado Veronese</i> <i>Giane Lucélia Grotti</i>	
A UNIDADE BÁSICA DE SAÚDE DE TIANGUÁ – CE: RELAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	79
<i>Antonia Daniela de Sousa</i> <i>Francisco Hélio Damasceno Ferreira</i> <i>Maria Tauane Pereira de Souza</i> <i>Márcia Cristiane Ferreira Mendes</i>	

REPRESENTAÇÕES DO MANGUEZAL A PARTIR DA ÓTICA DE ESTUDANTES QUILOMBOLAS: SUBSÍDIOS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA ESCOLA.....	94
--	----

Joaklebio Alves da Silva

O PROGRAMA PIAUIENSE DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA, NA 10ª GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO, NO ESTADO DO PIAUÍ: DE 2021 A 2024.....	106
---	-----

Gabriel Frechiani de Oliveira

Soraia Dias de Brito e Silva

LETRAMENTO MATEMÁTICO E PRÁTICAS DE LUDICIDADE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	118
--	-----

Francisca Cibele da Silva Gomes

Juliana Veras de Sousa

Maria de Lourdes Alves de Oliveira

Regiswânia Seillane Rodrigues de Sousa

AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA PAIC NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES.....	129
---	-----

Nilton César Alves da Silva

AFETIVIDADE E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO NOS PERIÓDICOS CAPES.....	139
---	-----

Camyla Silva da Costa

Pedro Xavier da Penha

LITERATURA INFANTIL E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO RACIAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	153
---	-----

Josiane Marques Duarte Almeida

Bianca Barros Vasconcelos

A REVOLUÇÃO DIGITAL NO ENSINO DE HISTÓRIA: PERSPECTIVAS E DESAFIOS TRANSDISCIPLINARES.....	162
---	-----

Lívia Maria Albuquerque Couto

Márcia Oliveira Gama

Marcos Vicente Miranda Santos

A MELANCOLIA EM “NÃO ME ODEIES, MULHER, SE NO PASSADO”, DE ÁLVARES DE AZEVEDO, E “MEUS OITO ANOS”, DE CASIMIRO DE ABREU.....	172
--	-----

Raimundo Expedito dos Santos Sousa

Daniel de Castro Silva

GAMIFICAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: ESTIMULANDO A APRENDIZAGEM ATRAVÉS DOS JOGOS EDUCATIVOS.....	182
<i>Kércia Demyles Justino da Silva</i>	
<i>Francisco José Pinheiro Xavier</i>	
SABER TECNOLÓGICO E METODOLOGIAS ATIVAS: APRENDER E ENSINAR COM A SALA DE AULA INVERTIDA.....	190
<i>Benedito Braz Sobrinho</i>	
<i>Francisca de Fátima Lemos Braz</i>	
A IMPORTÂNCIA DO GESTOR EDUCACIONAL NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO.....	197
<i>Santana Miranda Fontenele</i>	
<i>José Cristiano da Silva</i>	
<i>Taynara Cid Timbó Mororó</i>	
<i>Rosilda Albuquerque Alencar</i>	
AS AVALIAÇÕES EXTERNAS E SUAS IMPLICAÇÕES NO CURRÍCULO ESCOLAR.....	205
<i>José Amadeu da Silva Filho</i>	
O USO DE RECURSOS DE BAIXO CUSTO COMO FERRAMENTA DE ENSINO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL...	214
<i>Santana Miranda Fontenele</i>	
<i>Taynara Cid Timbó Mororó</i>	
FATORES QUE INFLUENCIAM NA APRENDIZAGEM.....	222
<i>Alaides Vieira de Sousa Castro</i>	
POSFÁCIO.....	233
<i>Idalina Maria Sampaio da S. F. Dias</i>	
ORGANIZADORES.....	235
ÍNDICE REMISSIVO.....	237

APRESENTAÇÃO

*“Educação não transforma o mundo.
Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”.
(Paulo Freire)*

A epígrafe supracitada, nos faz refletir sobre o processo de transformação o qual a educação pode nos proporcionar através das multifacetadas dela originada; sendo assim, compreendemos que os múltiplos aspectos debatidos nos mais variados espaços dessa sociedade fazem parte das transformações e aprendizagens que são construídas e efetivadas durante a nossa estada na acadêmica e consequentemente nas leituras executadas diariamente no mundo da educação e similares.

Fundamentado nessa perspectiva de mudança e transformação por meio da educação, é que apresentamos o e-book intitulado: **“EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: UM OLHAR TRANSDISCIPLINAR”**, nele você encontrará inúmeros artigos abordando temáticas diversificadas, que trazem em seu ápice a originalidade de uma escrita produzida por autores pertencentes aos diversos lugares do nosso país.

Vivemos em pleno processo de transformação, desafio e aprendizagem, onde o novo é o principal horizonte que norteia nosso futuro por meio da transdisciplinaridade; dessa forma, esse e-book traz textos que nos oportuniza a refletir sobre os mais variados assuntos aqui explorados.

Sinta-se convidado(a) a vir fazer uma leitura deleite dessa coletânea de textos incríveis produzidos por autores e autoras com formações diversificadas que trazem em suas escritas o poder de mudança através do ato educativo.

É por meio do ato educativo que se produz iniciativas inovadoras no ambiente educacional, buscando oportunizar o aprendizado de forma significativa nas várias vertentes que abrange a educação contemplando seus protagonistas através de uma intencionalidade pertinente a sua formação.

Os textos aqui elencados são de extrema importância para a formação do sujeito em sua plenitude, pois, esses abordam contextos diversos em uma linguagem de fácil compreensão retratando a pluralidade social e suas facetas.

Nosso objetivo ao organizar a referida coletânea, foi trazer para os leitores e leitoras reflexões e indagações sobre os diferentes contextos históricos referenciados através dos artigos elencados neste e-book, mostrando e

demonstrando as transformações do mundo moderno as quais são vivenciadas nas conjunturas históricas e sociais de nossa sociedade.

Portanto, a leitura desta coletânea é essencial para aquele(a) cidadão ou cidadã que almeja uma formação plena, contextualizada e antenada com as mudanças da sociedade do mundo moderno, principalmente as relacionadas ao setor educacional o qual fazemos parte enquanto profissionais da educação que somos.

Referenciando Freire: “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”; entendemos nessa epígrafe, que a educação não transforma o mundo, mas, através dela é possível transformar as pessoas, e estas podem transformar o mundo, portanto, acreditamos na educação, ela é a mola mestra capaz de modificar inúmeras realidades; desse modo compreendemos, que este e-book é um convite à transformação frente a educação e sociedade, pois nele consta inúmeros paradigmas que podem nortear nossos pensamentos e posturas mediante as inúmeras situações transcritas pelos autores e autoras que externam seus pensamentos através dos artigos que vieram polir esse magnífico trabalho.

Parabéns aos autores e autoras pelas produções aqui catalogadas, vocês foram essenciais para a concretização deste trabalho.

Gratidão aos organizadores desta belíssima obra, os quais tive o privilégio de compartilhar ideias e sonhos: Professoras Mestras: Gerviz Fernandes, Idalina Sampaio e ao Sr. Hélio Damasceno.

Ao público em geral, deixo o convite à leitura desta coletânea que traz em sua essência o poder de mudança e inovação de forma contextualizada.

Prof. Me. Edmilson Rodrigues Chaves

Crateús - CE, agosto/2024.

PREFÁCIO

A educação é um tema que atravessa séculos, culturas e sociedades, refletindo as diversas formas como os seres humanos se relacionam entre si e com o mundo. No entanto, em tempos de rápidas transformações sociais, ambientais e tecnológicas, torna-se cada vez mais evidente que a educação não pode ser compreendida apenas através de um único prisma. O livro: **“Educação e Sociedade: um olhar transdisciplinar”** surge como uma proposta ousada para desbravar as complexas interconexões entre educação e diferentes dimensões sociais, culturais, econômicas e ambientais.

Neste volume, o leitor encontrará uma coletânea de ensaios e pesquisas que abordam a educação sob uma perspectiva transdisciplinar, reconhecendo que os desafios contemporâneos exigem uma abordagem que transcende as fronteiras tradicionais do conhecimento. Os autores, provenientes de diversas áreas do saber, dialogam entre si e com as suas disciplinas, promovendo uma reflexão crítica sobre como a educação pode ser um agente de transformação social.

A transdisciplinaridade, como conceito, nos convida a romper com as limitações impostas pelas disciplinas isoladas e a olhar para a educação como um fenômeno complexo e multifacetado. Ao explorar temas que vão desde a inclusão social até políticas públicas, as contribuições deste livro destacam a importância de uma visão holística para a formação de cidadãos mais conscientes e participativos. Através deste olhar, a educação é entendida não apenas como transmissão de conhecimento, mas como um processo dinâmico que envolve a construção coletiva de saberes e práticas.

Além disso, **“Educação e Sociedade: um olhar transdisciplinar”** propõe a aprofundar a discussão sobre o papel da educação na promoção de um mundo mais justo e equitativo. Em um contexto em que as desigualdades sociais se acentuam e os desafios globais se tornam cada vez mais prementes, é urgentemente necessário que a educação se posicione como uma ferramenta de empoderamento. Os capítulos do livro ressaltam a relevância de metodologias inovadoras e práticas pedagógicas que visam não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o fortalecimento de valores éticos e a formação de uma consciência crítica.

Os autores buscam, portanto, provocar no leitor uma reflexão não apenas sobre o que se aprende nas instituições de ensino, mas sobre como se aprende e como esse aprendizado pode contribuir para a transformação das realidades

sociais. Este convite ao pensamento crítico e à ação prática é, ao mesmo tempo, um apelo à responsabilidade de todos os envolvidos no processo educativo, desde educadores e gestores até alunos e suas comunidades.

Em suma, **“Educação e Sociedade: Um Olhar Transdisciplinar”** não é apenas um livro; é uma chamada à ação. Convidamos todos a acompanharem essa jornada de descoberta e reflexão, com a esperança de que as ideias apresentadas aqui inspirem ações concretas que promovam uma educação mais inclusiva, crítica e pertinente às demandas do nosso tempo. Que este livro contribua para uma mudança significativa nas práticas educativas e empodere os leitores a serem agentes ativos na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Prof. Esp. Francisco Hélio Damasceno Ferreira

Tianguá - CE, agosto de 2024.

O BRINCAR NO CONTEXTO HOSPITALAR: ASPECTOS MEDIADORES INTERCULTURAIS REALIZADOS POR EDUCADORES EM HOSPITAL ONCOLÓGICO DE PORTUGAL

Fabiana Maria Roque Chaves¹

INTRODUÇÃO

A hospitalização na infância pode configurar-se como sendo uma experiência potencialmente traumática (Santa Roza, 1997). Ela afasta a criança de sua vida cotidiana, do ambiente familiar e promove um confronto com a dor, a limitação física e a passividade, deixando aflorar sentimentos de culpa, punição e medo da morte. Para vivenciar esta experiência torna-se necessário que a criança possa dispor de instrumentos de seu domínio e conhecimento.

Considerando esta perspectiva, o brincar aparece como a possibilidade de expressão de sentimentos, preferências, receios e hábitos; mediação entre o mundo familiar e situações novas ou ameaçadoras; e elaboração de experiências desconhecidas ou desagradáveis (Mitre, 2000). Para que isto aconteça é necessário que reconheçamos que cada criança partilha de uma cultura lúdica. Essa cultura é formada a partir da introjeção de regras oriundas do meio social que são particularizadas pelo indivíduo (Brougère, 2002).

A mediação através da brincadeira integra a criança numa situação familiar e agradável. Na presença de um adulto que se interessa pelos seus feitos e gestos e cujo comportamento a encoraja. “Aí reencontra na maioria das vezes, a faculdade de brincar que teria perdido, libertando-se de certos traumas, à medida que o tratamento prossegue.” (Bandet e Sarazanas, 1975, p.86).

A partir desta perspectiva, o estudo analisou diferentes formas na promoção do brincar dentro do espaço da hospitalização de crianças, no sentido de pesquisar como ocorrem os processos de mediação intercultural realizados por educadores em contexto hospitalar na relação criança/doença e como estes utilizam o brinquedo nesta relação.

¹ Doutora em Sociologia do Conhecimento, Cultura e Educação pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa-Portugal. Mestre em Ciências da Educação pela Universidade de Lisboa-Portugal. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa. Professora da Faculdade de Viçosa – Viçosa-MG. E-mail: fabianamrchaves@gmail.com.

Para a exploração desta problemática optamos por uma orientação metodológica que se desenvolveu num trabalho de colaboração com as educadoras, as crianças, os pais e a comunidade hospitalar. Esta orientação teria que se caracterizar por um método de pesquisa que contribui, sobretudo, para compreender os modos de atuação e interpretação. Como tal, optamos pela investigação etnográfica. Por ser uma metodologia mais apropriada para desenvolver um estudo intensivo e delimitado a um determinado grupo e contexto concreto da vida real, tal como pretendia fazer.

Deste modo, a investigação desenvolveu-se em função dos seguintes objetivos: conhecer os processos simbólicos e de reprodução da criança na brincadeira, como elas brincam, o que conversam sobre a sua doença; conhecer os processos que ocorrem no momento das brincadeiras, como elas utilizam o brinquedo; analisar o trabalho dos educadores em contexto hospitalar e como estes utilizam o brinquedo junto das crianças doentes; analisar se nas situações de brinquedo ocorre a mediação. Traçados os objetivos da pesquisa, passamos para a questão de partida: Como ocorre o processo de mediação nestes hospitais, na relação criança\doença, através dos brinquedos e como os educadores utilizam estes na sua prática?

Com as premissas principais apresentadas bem como tendo em conta a importância deste trabalho em contexto hospitalar, pretendemos com esta investigação, oferecer um contributo para o reconhecimento de que a prática lúdica, orientada, possa de alguma maneira, melhorar a qualidade de vida destas crianças e também proporcionar: aperfeiçoamento da competência profissional e pedagógica dos educadores através da mediação realizada com brinquedos específicos que representam a doença, a dor e a angústia dessas crianças.

Neste sentido, o brincar pode ser explorado para proporcionar oportunidade de desenvolvimento humano, pois é uma forma de interagir com o ambiente. A criança interage com seu meio à medida que oportunidades lhe são oferecidas, provocando modificações no seu repertório comportamental e na natureza funcional do meio.

A criança e o jogo

As crianças brincam com temas que, geralmente, representam seu ambiente e condições do contexto da vida diária. Se o contexto muda, as brincadeiras também podem mudar. Ao brincar, no espaço hospitalar a criança lida com sua realidade interior e faz uma tradução livre da realidade exterior por ela vivenciada.

O jogo na sua essência é recíproco e complemento da imitação. Para Piaget (1975), o jogo evolui, por relaxamento do esforço adaptativo e por manutenção ou exercício de atividades pelo prazer único de dominá-las e delas extrair como um sentimento de eficácia ou de poder.

Através da imitação, a criança assimila a realidade e busca reproduzi-la. No início, a criança necessita de um modelo observável para imitar, todavia, gradualmente, ela conseguirá imitar, sem a necessidade da presença do modelo (Piaget, 1975). A imitação, na ausência do modelo, demonstra que a criança já é capaz de criar, em sua mente, uma imagem que representa os modelos ausentes.

É dessa forma que, segundo o autor, surge o jogo simbólico, no qual a criança assimila, através da imitação, o mundo de objetos e contextos que a cercam. Mediante a simbolização, a criança é capaz de atribuir variados significados aos objetos, diferentes dos significados socialmente conhecidos, isto de acordo com o desejo da própria criança.

Na compreensão da brincadeira simbólica a criança revela situações carregadas de emoções e afetos, e as organizações lógicas presentes são: classificações, seriações, quantidades, cores, cenários onde aparecem seus medos, dificuldades, tensões, inversão de papéis, etc.

Ao representarem simbolicamente uma experiência ou situação traumática, ao reviverem-na, as crianças tornam-se mais aptas para lidarem com esse problema na sua vida real. Uma das vantagens da atividade lúdica como terapia foi afirmada por Erik Erikson (1951), [...] a razão principal da ludoterapia reside na libertação proporcionada pela expressão metafórica de experiências íntimas, através de brincadeiras livres.” (cit. in Garvey, 1977:87).

Pouco a pouco, a criança ensaia um simbolismo coletivo, exigindo dela esforço e descentralização para acrescentar o outro e poder continuar brincando. O jogo simbólico será, por conseguinte, um jogo em que a criança faz de conta que é outrem, ou se imagina numa qualquer situação, ou atribui uma nova função a um objeto.

O brincar é então, uma necessidade tanto da criança sadia, como da criança doente, por isso, dentro das unidades de internamentos pediátricos, deve-se valorizar, proporcionar e incentivar para que a criança possa brincar. Os brinquedos e brincadeiras são meios a serem utilizados para auxiliar a criança a vivenciar e superar a experiência da hospitalização e são estes mesmos ainda um recurso que pode e deve ser aplicado na assistência à criança dentro das unidades de internamento pediátrico.

Portanto, se tivermos presentes estas precauções, a atração das crianças por objetos e reproduções e o seu empenho e habilidade para representarem acontecimentos por meio da manipulação de brinquedos, [...] estes podem ser utilizados para compreender através da observação da criança o que esta não é capaz de veicular direta ou sucintamente em conversas ou entrevistas com adultos.” (Garvey, 1977:88).

Importância e utilização do brincar e do brinquedo no hospital

Exploraremos o significado do jogo já discutido anteriormente, mas agora de forma a relacionar entre si, a vida cotidiana e a hospitalização. O sinônimo que melhor dará conta do sentido que empregaremos refere-se ao jogo dramático que tão bem serve para explicar as relações entre as pessoas e os grupos.

Socialmente, o jogo desempenha a função de um instrumento canalizador de tensões. Na criança, o jogo cumpre múltiplas funções estruturando distintas atitudes. O jogo, que pressupõe o brinquedo, é indispensável ao crescimento físico, intelectual e social da criança. “Dado prematuro ou tardiamente esse brinquedo não interessa e não tem o efeito feliz que produz quando corresponde à solicitação natural e às necessidades próprias de uma certa idade.” (Bandet e Sarazanas, 1975, p.38). Deve, portanto, existir uma orientação na escolha deste para que o jogo corresponda à idade da criança e às funções que nela se pretenda desenvolver.

Todo o jogo tem um objetivo: conseguir através de uma atitude particular, um esquema que permita operar sobre a realidade. A função do jogo não é apenas a de liberar desejos (ocultos e reprimidos), mas principalmente, indicar um plano de atuação, uma estratégia de apropriação e relação com a realidade. Analisando o jogo desta forma, compreendemos a importância deste, no contexto hospitalar. O jogo, no hospital, exerce a função de estratégia de apropriação de uma realidade que não faz parte da vida cotidiana.

Naturalmente, [...] brincar é a forma de autoterapia da criança e esta atividade pode se transformar num excelente instrumento preventivo, de diagnóstico, de prognóstico e terapêutico às crianças na situação de morte, pois experienciando, tomando consciência ou descobrindo através do brinquedo, a criança em estágio terminal pode formular e assimilar o que experiencia, facilitando o internamento, amadurecimento e a elaboração do processo de luto.” (Batista, 2003 p.121).

Assim, [...] o brinquedo tal como todo o material didático das escolas, quando bem escolhido, contribui para o desenvolvimento harmonioso das atividades mentais da criança, ao mesmo tempo em que lhe proporciona a alegria indispensável à expansão da sua afetividade.” (Bandet & Sarazanas, 1975:9).

Nas atividades programadas para o hospital, podemos ajudar às crianças, a expressarem os seus sentimentos, devemos encorajá-las ao máximo às suas fantasias utilizando-as como instrumento terapêutico, pois através delas, podemos descobrir qual é o processo psicológico da criança, trazer à luz da sua consciência o que está oculto ou o que evita e, enfim, desvendar o que ela sente a partir da sua perspectiva.

Na medida em que é meio de expressão, quer dizer, de linguagem, a brincadeira pode tornar-se um meio de comunicação entre a criança e o adulto atento. Bem entendido, é preciso que o adulto seja capaz de interpretar essa linguagem.

Como escreve Klein (1969, p.85): [...] o brinquedo permite que a criança improvise uma linguagem e simultaneamente auxilia-a a libertar-se de angústias e a encontrar equilíbrio e segurança. A boneca, o urso, as marionetes são particularmente utilizados nas curas psicoterapêuticas”.

A mediação pela brincadeira integra a criança numa situação familiar e agradável, na presença de um adulto que se interessa pelos seus feitos e gestos e cujo comportamento a encoraja. “Aí reencontra na maioria das vezes, a faculdade de brincar que teria perdido, libertando-se de certos traumatismos, à medida que o tratamento prossegue.” (Bandet & Sarazanas, 1975, p.86).

Seja qual for o brinquedo, pelas possibilidades de compensação e evasão que oferece, é já à partida, libertador. Alguns brinquedos pela regularidade de gestos que impõem, pela reprodução de determinados ritmos visuais e motores, criam um clima de estabilidade e de segurança no qual a criança, nervosa e instável consegue encontrar ordem e equilíbrio. Alguns desses brinquedos são condenados pelos pedagogos por serem estereotipados e pouco favoráveis à imaginação criadora. Não se deve, no entanto, rejeitar nada, mas sim deixar à criança a possibilidade de escolher o seu brinquedo, aquele que irá ajudá-la a reencontrar a calma e a segurança.

METODOLOGIA

A abordagem qualitativa de pesquisa como opção metodológica para este estudo centra-se naquilo que se considera uma abordagem ou construção etnográfica, no âmbito do paradigma interpretativo compreensivo, o que permite, pelo detalhe, observação e minúcia, Graue e Walsh (2003), aproximarmo-nos do objeto de estudo, ou das suas significações manifestas privilegiando o olhar, a descrição e a interpretação do fluxo do discurso, ao invés de metodologias mais quantitativas.

O trabalho foi desenvolvido em um hospital oncológico na cidade de Lisboa, Portugal. Fazendo uso do estudo de caso do tipo etnográfico, e consequentes técnicas de entrevistas e observações “participantes” das crianças. Utilizamos também os métodos de observação participante e entrevista semidirética com as educadoras deste contexto.

A **população-alvo**, vinte e nove crianças na faixa etária dos dezoito meses a seis anos, internadas no setor de pediatria no referido hospital, com nível socioeconómico que variava entre baixo, médio e alto, além das crianças portuguesas, haviam muitos estrangeiros, uma criança russa, uma brasileira e diversas crianças africanas. **Recursos materiais**, os brinquedos foram: bonecos bebês, maca, suporte para soro, roupas (fantasias) de médico, toucas, óculos, máscaras cirúrgicas, materiais hospitalares (luvas cirúrgicas, gaze, esparadrapo e

bolsa de primeiros socorros); Além de materiais e jogos como massa de modelar, jogos de encaixe, tabuleiro, dominós, quebra-cabeças; livros de histórias infantis; materiais de desenho: giz de cera, sulfite, lápis de cor, tinta guache; dobradura; brinquedos: bolas, bonecas carrinhos, bambolê, petecas, carrinhos de bebê, etc. Além dos cantinhos, de leitura, casinha, garagem e oficina, cantinho supermercado, lojinha, cantinho do médico e o cantinho das artes plásticas. **Procedimento**, a pesquisa foi realizada no período de sete meses. Os sujeitos foram selecionados a partir da liberação dos seus médicos para atendimento educacional e pedagógico na Sala Recreio. A autorização para a pesquisa foi fornecida pela direção do hospital. E à medida que as crianças e familiares vinham para a Sala Recreio, os pais e ou responsáveis eram informados sobre a pesquisa e solicitamos permissão aos responsáveis para que a criança pudesse participar da pesquisa. Os pais foram informados de que estavam livres para permanecerem ou não junto à criança.

A intervenção foi desenvolvida pela pesquisadora, mestrand, neste período em Ciências da Educação pela Universidade de Lisboa com apoio das educadoras do hospital. Foram oferecidos diversos brinquedos às crianças e desenvolvemos também o Cantinho do Médico, para o desenvolvimento desta investigação. Os dados foram descritos pela pesquisadora através de registro cursivo no diário de campo após cada observação e às vezes intervenção, analisados posteriormente.

E para a **análise de dados**, os dados coletados foram analisados qualitativamente, através do estudo de caso do tipo etnográfico, e consequentes técnicas de observações “participantes” das crianças e entrevistas às educadoras. Para facilitar a análise, após a pesquisa em campo, as observações feitas, o diário de campo e entrevistas, foram realizadas leituras atentas de forma a proceder à análise de conteúdo (BOGDAN & BIKLEN, 1994). Dessa forma, procuramos proceder a uma análise tão desenvolvida quanto possível, articulando a perspectiva dos educadores e a fala das crianças, registradas no diário de campo, fazendo referência aos pontos de convergência, reforçando-a, sempre que possível.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

É imprescindível humanizar a assistência à criança, para minimizar os sofrimentos a ela causados, como também aos distúrbios emocionais produzidos pela doença e hospitalização. Quando se pensa em humanização da assistência a primeira coisa que nos vem à mente são os fatores que são envolvidos nessa humanização, o hospital, a equipe de saúde e o próprio paciente.

De acordo com os estudos referidos, também a nossa investigação demonstra que, ao brincar no hospital, a criança altera o ambiente em que se encontra, aproximando-o da sua realidade cotidiana, o que pode ter um efeito

bastante positivo em relação a sua hospitalização. Com isso, a própria atividade recreativa, livre e desinteressada, tem um efeito terapêutico, quando se considera terapêutico tudo aquilo que auxilie na promoção do bem-estar da criança.

O brincar no contexto hospitalar, demonstra que, para as crianças hospitalizadas com câncer, brincar é considerado uma estratégia positiva para o enfrentamento da hospitalização. Essas crianças já brincam enquanto estão hospitalizadas, e o fato de desejarem continuar brincando demonstra os efeitos positivos que este comportamento traz. Brincando, ela reproduz, no espaço hospitalar, experiências cotidianas e a aproxima ainda mais do seu contexto familiar ou cotidiano. Desta forma, é importante neste contexto a presença de um adulto, um educador ou um familiar, que possa facilitar esse processo.

Alguns autores, Lindquist (1993), Sikilero *et al.* (1997), Novaes (1998) e Santa Roza (1999) – vêm apontando para a importância da presença da atividade lúdica durante o período de doença e internamento de crianças. Nesse sentido, o brincar passa a ser visto como um espaço terapêutico capaz de promover não só a continuidade do desenvolvimento infantil, como também a possibilidade de, através dele, a criança hospitalizada melhor elaborar esse momento específico em que vive. (Mitre, 2000).

No IPO, encontramos uma proposta de utilização do brincar sistematizada através de um serviço específico de “recreação terapêutica” – em que o brincar funciona a partir de uma proposta pautada em objetivos não definidos e atividades não-sistemáticas, acontecendo livremente na sala sob olhar atento das educadoras. Nesta instituição há profissionais, espaço físico e orçamento, especificamente destinados a essa finalidade.

A rotina do serviço incluía, pela manhã, uma visita dos profissionais que passavam nos leitos convidando para o atendimento na Sala Recreio. Os atendimentos ocorriam na sua maioria em grupo, dentro da sala de recreação, mas os pacientes restritos aos leitos eram atendidos individualmente em seus quartos.

As crianças com permissão para saírem de seus leitos podiam ir e permanecer o quanto quisessem na recreação, que funciona todos os dias, inclusive aos sábados. Quando existiam procedimentos a serem realizados, os pacientes eram chamados a saírem com seus acompanhantes por um tempo da sala de recreação, mas depois podiam retornar. Quando esses procedimentos não eram invasivos ou dolorosos, muitas vezes a equipe de enfermagem podia realizá-los, com a anuência da criança, na própria sala.

As atividades lúdicas aconteciam de forma livre, no sentido de as crianças escolherem de que queriam brincar, sem necessariamente existir um profissional todo tempo ao seu lado. Também eram propostas atividades, tanto individuais quanto em grupo, com a participação dos voluntários, acompanhantes e por vezes

dos irmãos ou familiares presentes. Esse serviço também promovia atividades relacionadas a datas comemorativas e festas temáticas, focalizando a socialização e interação das crianças, das famílias e dos profissionais da pediatria.

A instituição tem uma preocupação em trabalhar o potencial lúdico através de brincadeiras, artes plásticas, músicas e jogos como parte de um atendimento humanizado. A sala de recreação, “Sala Recreio”, tem a função de servir como espaço de segurança e domínio para a criança internada, onde ela não pode sofrer procedimentos invasivos e dolorosos e escolhe o que quer fazer. A sala de recreação é coordenada por três profissionais de nível superior, que conta com ajuda de voluntários e estagiários de psicologia, ciências da educação, desporto (educação física), etc. No entanto, a abordagem pelo lúdico não se restringia apenas a esse espaço, foram observadas atividades lúdicas sendo realizadas nos quartos, nos corredores e em outros locais da pediatria.

Em relação à promoção do lúdico nas práticas de intervenção terapêutica, é referido no histórico da instituição e relato dos profissionais que tal ação surgiu a partir da constatação de que para lidar com crianças seria necessária uma adequação de suas rotinas. Na busca dessa adequação, perceberam que o brincar poderia ser utilizado como uma linguagem de domínio da criança, permitindo sua maior participação no processo de tratamento.

A partir da observação das atividades promovidas no hospital, podemos inferir que essa promoção segue um modelo em que o brincar é utilizado como intervenção terapêutica. Nesse modelo, a atividade lúdica tanto pode servir para que as crianças tenham acesso a uma linguagem de seu domínio, de modo a se expressarem de maneira mais ativa, quanto pode ser um espaço para que esses sujeitos possam elaborar a experiência de sua hospitalização, para que possam dar sentido a essa vivência e, ao mesmo tempo, melhor lidar com essa situação.

A utilização do brincar, como instrumento de intervenção na hospitalização de crianças, como vimos, foi o modelo presente neste hospital.

Nestas ações utilizavam-se de música, artes, jogos, brinquedos, brincadeiras, entre tantos outros, mas em casos específicos, o boneco (paciente) e o Cantinho do Médico, parecia ser uma mais valia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança hospitalizada, quando privada de interações sociais de boa qualidade, cujo teor lhe proporcione outras formas de compreender a vida, está sendo atomizada em sua oportunidade de aprender e, conseqüentemente, de se desenvolver.

Quando enfatizamos a utilização do lúdico, no ambiente hospitalar, com crianças, como uma proposta de intervenção de trabalho de educadores,

psicólogos, psicopedagogos, recreacionistas e outros, queremos chamar a atenção para a possibilidade de criarmos para as crianças enfermas um espaço mais divertido e dinâmico.

Enxergar e acreditar na criança enferma, assim como em qualquer criança, é um primeiro passo para compreendê-la, respeitá-la e auxiliá-la em seu processo de desenvolvimento. Como nos afirma Wallon (1941) [...] a criança não sabe senão viver sua infância. Conhecê-la pertence ao adulto.” (p.11).

O brincar é o caminho possível quando lidamos com a criança. As experiências com as crianças nos têm revelado que o brincar é um conceito, é um instrumento transdisciplinar que atravessa toda e qualquer prática com as crianças, um dos poucos que pode permitir um verdadeiro diálogo interdisciplinar. É através dele que se processa a organização do sujeito. É também, uma via privilegiada de expressão e de apreensão da realidade. O brincar permite o acesso simbólico e aos processos de complexificação da vida.

Durante as interações, o jogo tornou-se o fio condutor de toda a ação pedagógica empreendida junto às crianças hospitalizadas. Embora não seja um aspecto predominante da infância, o brinquedo [...] é um fator muito importante no desenvolvimento.” (Vygotsky, 2000, p.133), por isso ele foi escolhido como um dos eixos de análise deste trabalho. Ao permitir que a criança reelabore sua realidade e re(a)presente papéis e ações que não são os seus, a brincadeira e o jogo favorecem a constituição de sua subjetividade. O brinquedo, todavia, não pode ser visto como uma forma de adaptar a criança às condutas médicas e, ainda que o jogo busque ocupar o tempo ocioso do hospital, o objetivo de uma prática pedagógica é transformar esses momentos também em tempo de aprendizagens. Pois a criança que aprende, também se desenvolve, e isso ajuda-a a enfrentar melhor os acontecimentos de sua vida.

Com o presente trabalho pretendemos contribuir para o conhecimento do papel dos novos dispositivos criados para gerir os conflitos de uma forma cooperativa, dando particular atenção à mediação. Partindo das questões de investigação e após as análises dos dados constatamos que muitas das competências realçadas pelos educadores em contexto hospitalar, vão de encontro ao que atualmente se desenvolve nas escolas, concretamente nos programas de mediação informal. As educadoras intervêm com diversas estratégias das quais algumas se aproximam de uma abordagem mediadora à situação de conflito, fazendo surtir resultados construtivos.

Muitas das estratégias de mediação informal são baseadas no aconselhamento, “counseling”, e valorizam a experiência pessoal, a comunicação assertiva, a escuta ativa, a compreensão de sentimentos, a auto regulação emocional e competências sociais, destacando-se a empatia, assertividade,

relacionamento interpessoal e temperamento resilient (resiliente), estando alguns associados, também, a mediação formal.

A mediação informal tem a vantagem de ter, à partida, uma sintonização internacional que não é preciso construir, ela é natural e facilita a aplicação de competências nesse contexto. Outra grande diferença entre estes dois tipos de mediação gira à volta de um princípio da mediação organizada formalmente, uma das suas regras básicas que não deve ser quebrada e que na mediação informal deixa de ter qualquer significado: a imparcialidade.

O mediador informal necessita de refletir, chamar a atenção, criticar, sugerir, orientar comportamentos e regular emoções, pois este é o verdadeiro objetivo da mediação entre pares.

Neste sentido, o brincar é uma forma de expressão e uma maneira pela qual a criança se relaciona com o mundo à sua volta. A atividade lúdica pode funcionar como um agente reorganizador o que, por sua vez, implicaria a produção de sentido para as experiências vividas. Percebemos então que a criança brinca independente do lugar. Não importa se o local onde ela está é desprovido de brinquedos, pois aos olhos da criança tudo é brinquedo.

As crianças atendidas na sala de recreação do IPO durante a realização desta investigação recebiam brinquedos como meios de atingir objetivos mais amplos, ou seja, fazer com que elas expressassem seus sentimentos decorrentes da hospitalização. Enquanto os pacientes brincavam, as educadoras permaneciam junto a elas, apoiando-as, conversando e brincando.

À medida que essas atividades aconteciam, as interações sociais tendiam a se ampliar, tornando-se mais complexas. As crianças passavam a conhecer e a se solidarizar com os companheiros mais constantes. As interações deflagradas pelas atividades em grupo auxiliavam cada criança a compreender melhor o que estava acontecendo com ela e com seus companheiros, possibilitando uma maior familiaridade com o novo ambiente, que inicialmente lhe era hostil. O colorido e os brinquedos da sala de recreação pareciam exercer um fascínio sobre as crianças, pois todas gostavam de reunir-se ali.

O resultado destas interações foram surpreendentes na medida em que brincavam, conseguiam exprimir seus medos, falavam na brincadeira do tratamento, e da vivência no hospital. Conhecer o significado da sua doença e também das doenças dos demais companheiros (das outras crianças) pode contribuir não somente para esclarecer quanto à forma de tratamento e profilaxia (se houver) da sua doença, como também contribui para desenvolver um estado de estabilidade emocional, a partir do momento em que a criança tem conhecimento do que está acontecendo com ela, lidando com seus limites e possibilidades. Além disso, obter informações sobre uma realidade imediata

que os atinge concretamente também os auxilia a ampliar um pouco seu conhecimento sobre a vida. É nesse sentido que o desenvolvimento de atividades educativas em hospital contribui, de modo indubitável, para a saúde da criança hospitalizada. Manipulando os brinquedos, criando situações parecidas com as já vivenciadas, as crianças de alguma forma conseguiam aliviar o sofrimento causado pela hospitalização. Era muito comum este tipo de comportamento após as intervenções médicas.

Nesse contexto, percebemos que as crianças não brincam por brincar. Mesmo que elas não conseguissem exprimir nenhum conteúdo mais expressivo durante o jogo, o fato de poder brincar, mexer com os brinquedos, sair do leito, sentir-se apoiada, já traziam um enorme alívio, dando condições de agir diante destas situações.

O clima de confiança é uma das condições indispensáveis para que o brincar possa existir. O tratamento e internamento podem interferir significativamente na capacidade da criança de confiar nos adultos que cuidam dela. É importante que os educadores planejem suas intervenções a fim de propiciar esse clima. As educadoras do IPO demonstraram um cuidado muito grande nas intervenções com estas crianças.

Também pudemos notar que os pais reconhecem o trabalho das educadoras com os seus filhos, e que muitas vezes são estes que fazem a comunicação entre a família e a equipe médica, quando de alguma forma relata o que está a afligir à família ou à criança. Os pais reconhecem também a importância dos brinquedos e das brincadeiras para os seus filhos. Oferecem-lhes brinquedos e estimulamos a brincar, dessa forma, tentam perceber quando seus filhos não estão bem. Pois o não brincar para eles, pode significar que o seu filho não está bem.

Percebemos através do relato fornecido nas entrevistas, o quanto a mediação pode ser importante neste contexto, «gerir os problemas e conflitos da melhor maneira possível. É essa a noção e conhecimento que tenho sobre mediação. Mas acho que pode haver mediação em outros aspectos. Por exemplo, através do brinquedo» (Protocolo de Entrevista - Entrevista II).

O brincar possibilita a abertura de um campo onde aspectos da subjetividade se encontram com os elementos da realidade externa possibilitando à criança enferma liquidar seus conflitos através do brincar.

Percebemos a preocupação das educadoras não só em relação às crianças, mas também em relação aos pais e familiares que permanecem no hospital por um longo período junto à criança necessitando também de apoio profissional, «... o que eu acho que falta aqui, são atividades para os pais. Acho que devia ter qualquer coisa. Percebe! Devia ter alguma coisa assim, para que as mentes das mães pudessem ficar ocupadas, assim, ficariam com a mente um pouco arejada

e não só pensando na doença dos seus filhos. É isso que falta.» (Protocolo de Entrevista – Entrevista II).

A mediação é um processo de ajuda em situação de crise e está sendo pensada para o conflito, de ordem passageira, porém sua efetivação, na cultura hospitalar, requer uma intervenção pontual, a serviço de conflitos que não se resolvam espontaneamente. Seu papel é prevenir que tais conflitos cresçam e transformem-se em situações traumáticas. Assim, no momento apropriado, quando ocorre a intervenção no conflito, por alguém preparado, essa situação tende a amenizar e encontrar meios de retornar a normalidade.

Como a mediação através dos brinquedos pode contribuir para a saúde da criança hospitalizada? Essa foi a questão central que norteou o desenvolvimento do presente estudo. A conclusão a que chego é que a escuta pedagógica atenta e sensível às demandas afetivas, cognitivas, físicas e sociais da criança pode possibilitar a consolidação de sua subjetividade.

Assim, no decorrer deste estudo constatou-se, com gestos, palavras e comportamentos, sensíveis modificações na forma como as crianças reagem à hospitalização e à doença. Os resultados que esta pesquisa aponta levam-me a compreender que o papel da mediação junto à criança hospitalizada é resgatar sua subjetividade, ressignificando o espaço hospitalar através da linguagem, do afeto e das interações sociais que o educador pode propiciar. Portanto, é possível pensar o hospital como um espaço de educação para as crianças internadas. Mais do que isso, é possível pensá-lo como um lugar de encontros e transformações, tornando-o um ambiente propício ao desenvolvimento integral da criança.

Desse modo, acredita-se que a mediação de conflitos possa contribuir para o desenvolvimento social e emocional da criança hospitalizada para melhorar a qualidade da sua vivência neste contexto, na compreensão de que o conflito é algo positivo quando permite uma ruptura na postura dos envolvidos e abertura para o diálogo na construção de novas alternativas para superação destes conflitos.

Por outro lado, podemos pensar que o brincar se inscreve como um instrumento para se trabalhar a ordem negociada também entre paciente (a criança), equipe e instituição. Pelo fato de proporcionar à criança a oportunidade de escolhas e o acesso a uma linguagem que é de seu domínio, fornece instrumentos para que se coloque como agente ativo de seu próprio tratamento.

Nossos achados também nos apontam para a possibilidade da promoção do brincar no espaço da hospitalização infantil como facilitador de uma dinâmica de interações que (re)significa o modelo tradicional de intervenção e cuidado de crianças hospitalizadas. É assim que surgem algumas implicações deste estudo.

No período em que estive no IPO para os meus registros, pude notar o quanto é importante o Cantinho do Médico na Sala de Recreação. Em todo

período em que estive observando, havia crianças a brincar no Cantinho do Médico. Mas também percebi que por muitas vezes, mesmo sendo o espaço com maior fluxo de crianças, havia sempre falta de brinquedos, de bonecos, instrumentos médicos (faz de conta) e material hospitalar (para manipulação das crianças), não havia reposição diária desses materiais.

Notamos também a falta na Sala Recreio de jogos, brinquedos e livros educativos que pudessem fazer à criança compreender o processo pelo qual ela está a passar. Pareceu-nos importante também brinquedos e jogos que pudessem estimular determinada criança respectivamente ao câncer que esta enfrenta. Por exemplo, havia no Hospital crianças com deficiência visual, decorrente do tipo de câncer (cerebral ou ocular). Para essas crianças é necessário atividades pensadas, brinquedos, jogos específicos, pois essas crianças muitas vezes se encontram estressadas pela falta de brinquedos que as estimulem.

Mas para que isso aconteça é necessário e importante que a equipe de educadoras, psicólogas e assistentes sociais tenham acesso aos prontuários dessas crianças. É preciso ter conhecimento sobre o diagnóstico da criança, a sua faixa etária, para terem a possibilidade de elaborar/saber quais atividades podem ser elaboradas para cada criança especificamente.

Também é preciso ter estruturado um modelo específico de mediação a ser proposto às crianças, quando estas se encontram em momento de estresse e conflito antes e após intervenção terapêutica. Pude nestas ocasiões observar como as crianças ficam mais calmas, quando antes de alguma intervenção terapêutica, estas recebem apoio e orientação das educadoras e/ou após a intervenção, estas em momento de angústia e estresse encontram com a educadora que lhes oferecem um brinquedo.

As atividades lúdicas precisam ser pensadas e planejadas para atender as crianças em conflito. É preciso haver uma devida atenção aos brinquedos e jogos simbólicos, pois através destes, as crianças têm a oportunidade de expressarem o que estão a sentir.

Como vimos, a promoção do brincar na hospitalização infantil pode facilitar a continuidade da experiência de vida do sujeito. Constitui-se de fato em um recurso viável e adequado para o enfrentamento da hospitalização e pode ser mais utilizado quando a criança encontra apoio nas ações das equipes de profissionais (educadoras, psicólogas, assistentes sociais). Nossos achados também nos apontam para a possibilidade da promoção do brincar no espaço de hospitalização infantil como facilitador de uma dinâmica de interações que (re)significa o modelo tradicional de intervenção e cuidado de crianças hospitalizadas através de um processo de mediação para este fim.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BANDET, Jeanne & SARAZANAS, Rejane. (1975). **A criança e os brinquedos**. 2ª Edição. São Paulo: Editorial Estampa.
- BATISTA, Cleide Vitor Mussini. (2003). **Brincriança: a criança enferma e o jogo simbólico**. Estudo de Caso. (tese de doutorado não publicada). Programa de Pós Graduação. Universidade de Campinas.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). **Investigação Qualitativa em Educação, uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto: Porto Editora.
- BROUGÈRE, G (2002). **A criança e a cultura lúdica**. In: KISHIMOTO, T.M. (org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira. (p.19-32).
- GARVEY, Catherine. (1977). **Brincar**. Lisboa: Moraes Editores.
- GRAUE, M. Elisabeth e WALSH, Daniel J. (2003). **Investigação etnográfica com crianças**. Teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- KLEIN Melanie. (1997). **A psicanálise de crianças** – Rio de Janeiro: Imago.
- LINDQUIST, I. (1993). **A Criança no hospital: terapia pelo brinquedo** (R. Z. Altman, Trad.). São Paulo: Scritta.
- MITRE, R.M. (2000). **Brincando para viver: um estudo sobre a relação entre a criança gravemente doente e hospitalizada e o brincar**. (dissertação de mestrado não publicada). Rio de Janeiro: Instituto Fernandes Figueira-FIOCRUZ.
- PIAGET, Jean. (1975). **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- SANTA ROZA, Eliza. (1999). **Quando brincar é dizer: a experiência psicanalítica na infância**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria.
- SIKILERO, R. (1997). **Recreação uma proposta terapêutica**. In: CECCIM, R.B. e colaboradores. *Criança hospitalizada: atenção integral como escuta à vida*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. (2000). **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes.
- WALLON, Henri. (1941). **A evolução psicológica da criança**. Rio de Janeiro: Andes.

DA ESCOLA NOVA AO ‘NOVO’ ENSINO MÉDIO: A INFLUÊNCIA DA TEORIA ESCOLANOVISTA NA RECENTE FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR DO NEM

Ednaceli Abreu Damasceno¹

Nephi Moraes de Barros²

1. INTRODUÇÃO

As várias transformações econômicas, políticas e sociais pelas quais passava o Brasil nos estágios iniciais da república, que vão desde uma considerável manipulação de poderes e da justiça, às calorosas manifestações artísticas e populares, inflaram no peito da sociedade um anseio por mudanças, o qual também reverberou fortemente no meio educacional, acarretando críticas à organização escolar e às metodologias de ensino da época na forma de uma urgente demanda por reformas estruturais no setor.

Em meio a este cenário surge a figura de Anísio Teixeira, o qual, segundo Labelle e Pereira (2012), iniciou sua carreira pública aos 24 anos de idade como Secretário de Educação da Bahia, foi também um dos signatários do famoso manifesto dos Pioneiros pela Escola Nova de 1932, diretor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais – INEP, contribuiu para a organização da CAPES, bem como, defendeu e lutou por uma escola pública, leiga, universal e democrática mediante políticas educacionais que objetivavam o aperfeiçoamento de professores e a organização do ensino público.

Diante deste panorama, Teixeira propõe um modelo de ensino inspirado no pragmatismo das ideias de Dewey como uma forma de adequar a escola às mudanças encaradas pela sociedade na época. Igualmente, tal ponto de vista continua a influenciar a educação brasileira atualmente por meio de objetivos como a promoção do ensino público, valorização profissional dos educadores e principalmente a busca por métodos pedagógicos inovadores.

1 Doutora em Educação (UFMG). Professora Associada Universidade Federal do Acre (UFAC). Atualmente é Pró-Reitora de Graduação da Universidade Federal do Acre e Docente Permanente e Orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado Acadêmico em Educação). E-mail: ednaceli.damasceno@ufac.br.

2 Mestrando (PPGE – Ufac). Professor de língua inglesa pela Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Estado do Acre (SEE-AC) e professor de linguagens e suas tecnologias no Novo Ensino Médio pela escola Marília Santana (Escola SESI). E-mail: nephi.barros@sou.ufac.br.

Décadas após, também sob a égide das metamorfoses na tessitura societária brasileira, deflagra-se a proposição de um Novo Ensino Médio, o qual, semelhantemente à Escola Nova, repousa na premissa de otimizar um sistema em inanição e “ineficácia”. Tal instauração encontra respaldo no desempenho manifestado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), na atenuada adesão dos alunos ao processo educacional, nas significativas taxas de evasão durante a etapa educacional, no excesso de disciplinas compulsórias, e ainda na restrita diversificação no matiz do ensino, dentre outras variáveis. Esses parâmetros coadunam-se na imputação ao currículo e na subsequente imperatividade de sua flexibilização.

O presente artigo visa abordar a visão educacional concebida por Anísio Teixeira, buscando estabelecer interconexões com as atuais imposições curriculares promulgadas no âmbito do Ensino Médio. O intento primordial consiste em identificar paralelismos entre essas disposições prescritivas e, por conseguinte, explorar algumas críticas a ambas as concepções de uma modalidade “inovadora” de escolarização. Isso se dará por meio da exposição das propostas, em tópicos, seguida de uma apreciação comparativa estruturada *a posteriori*, a ser finalizada com opiniões contrapostas.

A partir da presente proposição, lançamos mão de realizar uma análise bibliográfica das contribuições educacionais advindas de Anísio Teixeira (1971, 2010), juntamente com as provenientes diretamente de John Dewey (2016). Adicionalmente, realizamos uma investigação documental na Base Nacional Comum Curricular no âmbito do Ensino Médio. Após a aquisição destes insumos, procedemos à concepção de um esquema tabular com a intenção de forjar um modelo de conformidade. A partir desta estruturação, propusemo-nos a formular deduções em relação à temática abordada. Ademais, acrescentamos uma seção composta por contrapontos às perspectivas educacionais apresentadas, por meio das ideias de Dermeval Saviani (2022) e Murray N. Rothbard (1999), dos quais, as críticas, consideramos relevantes para o propósito deste artigo.

2. A “NOVA” EDUCAÇÃO EM ANÍSIO TEIXEIRA

“Fins inexplicáveis não são fins, mas fantasias. Os fins são verdadeiramente fins quando os conhecemos de tal modo que deles se desprendem os meios de sua realização. Os meios são frações de fins” (Teixeira, 1971, p. 26). Não são os objetivos que se renovam, mas sim os meios de compreendê-los, logo, a partir do desenvolvimento dos vários aspectos da sociedade (economia, ciência etc.) fez-se necessário a adequação do ambiente escolar para que ele sirva de base ao estabelecimento e à projeção desta nova sociedade.

Teixeira (1971), afirma que a grande tarefa do seu tempo é preparar o homem novo para o mundo novo, que a máquina e a ciência estão exigindo. Haja vista que as transformações materiais exigiram um indivíduo apto a ser responsável, inteligente, independente, com uma nova atitude espiritual, disposto a incorporar novos valores à sua existência, apto a ser individual sem olvidar o bem social e capaz de orientar-se por meio de uma autoridade interna.

A partir dos pontos abordados anteriormente, Teixeira (1971), indica que a nova finalidade da escola é preparar cada homem para ser um indivíduo pensante, que se dirija por si próprio, em uma ordem social, intelectual e industrial altamente complexa e mutável. Para isso, apenas ensinar a seguir e obedecer a dogmas era insuficiente, o novo homem carecia possuir as características de um líder, ao menos de si mesmo, devendo ser mais ágil, mais inteligente e capaz de solucionar eventuais desafios que poderiam vir a surgir em seu cotidiano.

Outrossim, para a consolidação deste novo ser, era imprescindível que a educação rompesse as barreiras econômicas e sociais dos indivíduos e exigisse as mesmas oportunidades de educação integral a todos os grupos sociais, assumindo assim um *caráter biológico*, isto é, que esteja relacionado ao desenvolvimento integral do ser humano, considerando suas potencialidades físicas, intelectuais, emocionais, sociais e “reconhecendo a todo indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social.” (Azevedo e Teixeira et al., 2010, p. 40). Tal afirmação manifesta a função social e pública da nova escola, a qual requereu-se ser compulsória, gratuita e laica.

Esta nova concepção de educação, denominada escola nova, escola progressiva ou escola ativa, trouxe consigo, segundo Lima (2011), um viés democrático, progressista, individualista e de natureza liberal, a qual era centralizada na autonomia do estudante e na relevância de seu poder de escolha, pois, “só se aprende o que sucede ou o que satisfaz, aquilo que a criança entende como sucesso, é sumamente importante” (Teixeira, 1971, p. 49), ou seja, as motivações intrínsecas dos alunos eram e deveriam ser levadas em consideração, uma vez que as novas proposições, de cunho pragmático³, visavam obliterar a separação entre a vida e a educação escolar.

Acerca do interesse inerente ao aluno Dewey afirma que

3 Termo usado para descrever uma abordagem ou atitude voltada para a ação prática e a resolução de problemas do mundo real.

Já observamos a discrepância na atitude de um espectador e de um agente ou participante. O primeiro é indiferente ao que está ocorrendo; um resultado é tão válido quanto outro, já que cada um é meramente algo a ser observado. O último está envolvido com o que está ocorrendo; o desfecho possui relevância para ele. Seu destino está mais ou menos em jogo na questão dos eventos. Consequentemente, ele faz o que estiver ao seu alcance para influenciar a direção que os acontecimentos presentes tomam.⁴ (Dewey, 2016, p. 1998, tradução nossa).

Para Dewey (2016), levar em consideração os interesses individuais dos alunos é essencial na construção do aprendizado, daí o motivo da comparação com um agente ou participante, pois, tal atitude, garante um real e efetivo engajamento e consequente desenvolvimento, devido a sua relevância ao sujeito e às coisas que fazem parte de seu universo, ou seja, que lhe interessam verdadeiramente.

Ademais, no que concerne ao interesse individual, Teixeira (1971), propõe uma organização psicológica do currículo, em oposição à organização lógica, a qual, de acordo com ele, se afasta da integralidade da vida por ser fruto de um aglomerado dos conhecimentos humanos, de cunho estritamente intelectual, o qual ignora as etapas do aprendizado, as quais, segundo o autor, são primeiramente, aprender a fazer, para então aprender através de experiências e por fim aprofundar o conhecimento por meio de uma sistematização lógica. A crítica estabelecida sugere que a escola tradicional pulava à terceira etapa e a dividia em pequenas porções lógicas do mais simples ao mais complexo, que, só poderiam ser compreendidas satisfatoriamente por um especialista na área. Dessa maneira, as novas proposições sugeriram que:

O ensino passará a ser dado por meio de projetos, em vez de lições. E os projetos não acompanharão, é bem de ver, a sequência lógica em que hoje é dividida a matéria, por isso que se devem organizar em harmonia com os impulsos, as tendências, os interesses e a capacidade da criança. As matérias serão ensinadas à medida que se tornem precisas, na sequência de cada projeto. (Teixeira, 1971, p.78).

Constata-se assim, a centralidade do ensino no aluno e em suas experiências para uma construção adequada do saber, ou a organização psicológica do currículo, pois “não basta, porém, que os alunos sejam ativos. É necessário que eles escolham suas atividades” (Teixeira, 1971, p. 49) evidenciando, destarte, as raízes pragmatistas de Dewey quanto à construção do aprendizado focado na

4 We have already noticed the difference in the attitude of a spectator and of an agent or participant. The former is indifferent to what is going on; one result is just as good as another, since each is just something to look at. The latter is bound up with what is going on; its outcome makes a difference to him. His fortunes are more or less at stake in the issue of events. Consequently, he does whatever he can to influence the direction present occurrences take (Dewey, 2016, p. 1998).

experiência mediante a uma abordagem prática e participativa, ou como diriam os anglófonos contemporâneos, *hands-on*.

Para Dewey, a experiência é encarada como um fator condicionante na construção do conhecimento, visto que dela, o indivíduo pode estabelecer uma base teórica e procedimental, a qual lhe capacitará a lidar com eventuais situações similares posteriormente. Por conseguinte, ao processo educacional escolanovista, coube aliar a prática do ensino às experiências reais pertinentes ao universo do sujeito.

As novas propostas vieram como uma forma de crítica ao ensino tradicional intelectualista e livresco, o qual pressupunha a passividade do aluno. Acerca disso Dewey afirmou que “a educação não é simplesmente uma questão de dizer e ser informado, mas sim um processo ativo e construtivo⁵.” (Dewey, 2016, p. 646, tradução nossa), além disso, ele condicionou seu argumento sobre as novas proposições evidenciando que “para que sejam efetivamente colocadas em prática, as instituições educacionais devem estar equipadas com ferramentas, recursos físicos e oportunidades para um envolvimento prático⁶.” (Dewey, 2016, p. 646, tradução nossa), desta forma, a implementação satisfatória de uma educação ativa demandou adaptações nos métodos de instrução e administração, com o intento de proporcionar um ambiente que incentivasse e assegura a interação direta e contínua com objetos tangíveis e de uso cotidiano real.

Relativo ao ambiente escolar, Teixeira idealiza as escolas como um ambiente organizado de maneira intencional, com o intuito claro de condicionar moral e mentalmente os seus participantes. Ele declarou que “não há nenhum meio direto de controlar ou governar a educação [...], salvo o de preparar o ambiente em que a criança age, pensa e sente” (Teixeira e Westbrook, 2010, p. 45). Pode-se dizer que, segundo o autor, há uma resistência maior, por parte dos sujeitos, ao serem confrontados diretamente, ao passo que, ao serem induzidos por meio do ambiente social, a aceitação e a adequação de estímulos internos ocorrem de maneira mais natural, ou como diria Durkheim, “consiste em maneiras de agir, pensar e sentir, exteriores ao indivíduo, que possuem um poder de coerção pelo qual se impõe sobre ele⁷” (Durkheim, 1999, p. 5, tradução nossa).

As perspectivas da nova escola propostas por Teixeira, das quais atrevemo-nos a descrever algumas neste texto, são oriundas dos pensamentos do filósofo norte-americano John Dewey (1859 – 1952) e de William Kilpatrick

5 “Education is not an affair of “telling” and being told, but an active and constructive process” (Dewey, 2016, p. 646).

6 “Its enactment into practice requires that the school environment be equipped with agencies for doing, with tools and physical materials” (Dewey, 2016, p. 646).

7 «Consistent en des manières d’agir, de penser et de sentir, extérieures à l’individu, et qui sont douées d’un pouvoir de coercion en vertu duquel ils s’imposent à lui » (Durkheim, 1999, p. 5).

(1871 – 1965), os quais fortemente influenciaram suas ideias basilares sobre a educação. Acerca deles, Teixeira declara que “Dewey diz o que se deve fazer e Kilpatrick diz o *como* se pode fazer em educação” (Teixeira e Westbrook, 2010, p. 55). Convém enfatizar que Teixeira foi um grande defensor da escola pública de qualidade e acreditava que a educação era essencial para a transformação da sociedade e promoção da igualdade.

3. O “NOVO” ENSINO MÉDIO

A Lei Federal 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, conhecida como a reforma do Ensino Médio, suscitou modificações profundas à oferta desta etapa da educação básica. A qual, segundo a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (doravante BNCC-EM), se organiza em sequência às proposições estabelecidas para as etapas infantil e fundamental do ensino básico, isto é, sendo orientada pelo princípio da educação integral do sujeito.

A BNCC-EM previu a estruturação desta etapa do seguinte modo: o ensino médio dividiu-se em duas alas, sendo, a primeira, composta pelas aprendizagens essenciais e a segunda referente aos itinerários formativos, os quais ficaram a cargo dos sistemas de educação ou das redes de ensino.

As aprendizagens essenciais definidas pela BNCC-EM estão agrupadas em grandes áreas do conhecimento, as quais são denominadas: Linguagens e suas Tecnologias (Artes, Educação Física, Inglês e Português), Matemática, Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Filosofia, História e Sociologia). Cumpre ressaltar que a base declara não haver exclusão das disciplinas e consequentemente de suas especificidades e saberes, mas encara tal agregação como fortalecimento da relação existente entre os componentes curriculares, oportunizando assim uma maior contextualização dos objetos de conhecimento.

O documento define, a cada área do conhecimento, competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas durante as 1.800 horas de duração da parte essencial da etapa, além de nortear a oferta dos itinerários formativos, que compõem as 1.200 horas restantes com o intuito de “consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral” (Brasil, 2018, p. 471), contribuindo assim para a elaboração e concretização do projeto de vida de cada sujeito.

Especificamente acerca das áreas do conhecimento, o documento trata do objetivo de cada uma, com bastante ênfase na utilização das tecnologias digitais, da computação, na ampliação da autonomia, do protagonismo e na autoria, evidenciando uma abordagem pragmática da educação, a qual busca constantemente conectar as situações cotidianas dos sujeitos com os objetivos relativos à cada área específica.

Em relação aos itinerários formativos, que de acordo com a resolução CNE/CEB nº 3 de 21 de novembro de 2018, se apresentam como um

Conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade. (Brasil, 2018, p. 2).

A BNCC-EM aponta que eles “deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e as possibilidades dos sistemas de ensino” (Brasil, 2018, p. 475). Convém mencionar que apesar de interessante e aberta, a proposta se apresenta de maneira dependente ao fator “possibilidade” o que pode contribuir ou restringir o alcance de objetivos educacionais satisfatórios.

Adicionalmente, o artigo 15 da resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018, indica que “na organização do itinerário de formação técnica e profissional podem ser ofertados tanto a habilitação profissional técnica quanto a qualificação profissional” (Brasil, 2018, p. 9), de forma a ampliar o leque de oportunidades de formação.

Para que o sujeito tenha condições, apesar da tenra idade, de conciliar todo o processo de formação integral e possa desenvolver, consequentemente, a maturidade necessária para tomar decisões que afetaram drasticamente tanto o seu presente quanto o seu futuro, foi proposto pela BNCC-EM uma unidade curricular⁸ obrigatória denominada de projeto de vida, que atua “como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante.” (Brasil, 2018, p. 2).

Com relação aos objetivos do NEM na contemporaneidade, evidencia-se o incentivo à adaptação do sujeito a um futuro incerto de possibilidades mediante a busca constante por aperfeiçoamento do lado humano, intelectual e do empreendedorismo, de modo a construir “aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea.” (Brasil, 2018, p. 465).

Explicitamos aqui, de maneira sucinta, algumas das proposições feitas pela BNCC-EM em relação às práticas desta etapa da educação básica, as quais alegam

8 Elementos com carga horária pré-definida cujo objetivo é desenvolver competências específicas, seja da formação geral básica, seja dos itinerários formativos. além da tradicional organização por disciplinas, as redes e escolas podem escolher criar unidades que melhor respondam aos seus contextos e às suas condições, como projetos, oficinas, atividades e práticas contextualizadas, entre outras situações de trabalho. o conjunto de unidades curriculares de um itinerário deve desenvolver as habilidades de pelo menos um dos eixos estruturantes apresentados nos referenciais para a elaboração dos itinerários formativos (Anec, 2021, p. 14).

buscar uma adequação da dinâmica social contemporânea, que é marcada por uma acelerada evolução tecnológica e consequente distribuição de informação, à necessidade de formação geral para o efetivo exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho. Como definido pelo próprio documento “a escola que acolhe as juventudes têm de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção do seu projeto de vida” (Brasil, 2018, p. 464) e para isso tornou-se imprescindível a redefinição de seus fins.

4. CORRELAÇÕES ENTRE O “NOVO” ENSINO MÉDIO E A ESCOLA NOVA

No decorrer deste artigo, nosso enfoque recaiu sobre a exposição das formulações concebidas por Anísio Teixeira, as quais derivaram de uma contextualização das mudanças sócio-históricas de seu período, alinhando-se às doutrinas advogadas por John Dewey e William Kilpatrick. Similarmente, procedemos à catalogação de algumas das propostas contemporâneas direcionadas à configuração do cenário do Novo Ensino Médio no Brasil. Dado esse panorama, procedemos à sistemática compilação dos conceitos basilares evidenciados em cada uma das conjecturas supramencionadas, estabelecendo conexões com o objetivo de instituir um paradigma de congruência, o qual utilizamos, como apoio, para a formulação de deduções concernentes às realizações efetivadas.

Tabela 1 – Temas Abordados pela Escola Nova e pelo Novo Ensino Médio

ESCOLA NOVA	NOVO ENSINO MÉDIO
1. Renovação dos meios de compreender os objetivos educacionais;	1. Reforma estrutural do Ensino Médio;
2. Preparação do homem novo para o mundo novo;	2. Projeto de vida.
3. Desenvolvimento integral do indivíduo.	3. Desafios contemporâneos e educação integral.
4. Aprendizado por meio da experiência.	4. Abordagem pragmática da educação.
5. Aprendizagem ativa e autonomia do aluno.	5. Contextualização dos objetos de conhecimento.
6. Currículo psicológico baseado em projetos.	6. Itinerários formativos e flexibilidade curricular.
7. Adaptação do ambiente escolar.	7. Competências e habilidades.
8. Enfoque na equidade e inclusão.	8. Aprendizagens essenciais e grandes áreas do conhecimento.
9. Ênfase na prática e participação.	9. Preparação para o futuro incerto.

Fonte: (produção própria)

Diante dos dados obtidos por meio da análise dos textos de Anísio Teixeira e dos documentos relativos ao Novo Ensino Médio, os quais apresentam-se dispostos, subdivididos em temas, na tabela 1. Defrontamo-nos com algumas ocorrências conjuntas entre os conceitos pertinentes à Escola Progressiva, e as proposições correspondentes ao Novo Ensino Médio. Trataremos a propósito destas relações nos subseqüentes parágrafos.

Ambos os textos demonstram uma acentuada ênfase na formação integral do sujeito, ao buscar o desenvolvimento não somente de conhecimentos acadêmicos, mas também de valores e atitudes que capacitem o homem, mais precisamente, o novo homem para a vida em sociedade. Adicionalmente, os dois textos tratam, de maneira considerável, sobre a importância em preparar os estudantes para a cidadania ativa e a inserção no mundo do trabalho. Por meio do alinhamento da educação às demandas da sociedade contemporânea, visto que em Teixeira, tem-se a urgente necessidade de qualificar o sujeito para um mundo industrializado, ao passo que, na contemporaneidade muito se fala sobre a questão do empreendedorismo, que é descrita na BNCC-EM como “a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias.” (Brasil, 2018, p. 479).

Também a respeito deste novo ser, salienta-se a importância do “empoderamento” dos indivíduos mediante a promoção de oportunidades reais para exercício da autonomia no processo de aprendizagem. É perceptível a valorização e o encorajamento que se dão às propostas de participação ativa dos alunos como sujeitos na construção de seu próprio conhecimento, o que é operacionalizado por meio de uma escola na qual “os alunos são ativos e onde os projetos formem a unidade típica do processo de aprendizagem [...] só uma atividade projetada pelos alunos pode fazer da vida escolar uma vida que eles sintam que vale a pena viver.” (Teixeira 1971, p. 46). Tem-se, então, no Novo Ensino Médio, além do trabalho com projetos, a elaboração de um projeto pessoal de vida, o qual objetiva auxiliá-los a traçarem suas metas pessoais, cidadãos e profissionais, a partir das motivações inerentes aos alunos.

No contexto das abordagens apresentadas, é notável a presença marcante de um pragmatismo educacional, princípio que ambos os enfoques compartilham. Essa abordagem pragmática reside na visão de que a educação deve transcender o mero acúmulo de conhecimento teórico, direcionando-se vigorosamente para a sua aplicação prática e utilitária. Surge de maneira inequívoca a ênfase atribuída à importância de entrelaçar de forma sólida o processo educativo com as situações do cotidiano concreto, conferindo, assim, um foco singular ao desenvolvimento de habilidades intrinsecamente relevantes

tanto para a trajetória individual dos aprendizes quanto para os imperativos dinâmicos do mercado de trabalho contemporâneo.

Outrossim, como forma de aproximar o processo de aprendizado à realidade dos indivíduos e prepará-los para os eventuais novos desafios da sociedade, ambos os textos reconhecem a relevância das novas tecnologias (dadas as devidas proporções temporais) no processo educacional. É evidente a necessidade demonstrada de se incorporar o uso destas à prática educacional, mediante o desenvolvimento de competências e habilidades em sobreposição ao mero acúmulo de conhecimentos teóricos, reconhecendo que os alunos precisam ser preparados para enfrentar desafios reais e complexos. Tal afirmação fica evidente nas falas de Teixeira

Que enormes, pois, são as novas responsabilidades da escola: educar em vez de instruir; formar homens livres em vez de homens dóceis; preparar para um futuro incerto e desconhecido em vez de transmitir um passado fixo e claro; ensinar a viver com mais inteligência, com mais tolerância, mais finamente, mais nobremente e com maior felicidade, em vez de simplesmente ensinar dois ou três instrumentos de cultura e alguns manuaizinhos escolares. (Teixeira, 1971, p. 41).

Evidencia-se então a preocupação em preparar o indivíduo para que ele consiga, a partir de suas próprias experiências, internalizar padrões, os quais o permitirão aventurar-se rumo ao desconhecido, de outra maneira, direciona-se o foco não para o conteúdo, mas sim para a forma como ele é apresentado. Isto posto, tem-se o “aprender a aprender” como um axioma da proposição. Entretanto para que isto ocorra urge a adaptação estrutural das instituições escolares, municiando-as com os insumos indispensáveis para uma ambientação adequada à condução das atividades propostas. Semelhantemente, há na BNCC-EM uma fala, a qual aponta que

É preciso garantir aos jovens, aprendizagens para atuar em uma sociedade em constante mudança, prepará-los para profissões que ainda não existem, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não conhecemos. Certamente, grande parte das futuras profissões envolverá, direta ou indiretamente, computação e tecnologias digitais. (Brasil, 2018, p. 473).

Claramente percebe-se a similaridade entre as falas. Ambos criticam a concepção de um ensino focado em internalizar conceitos livrescos, que devido à dinamicidade do mundo contemporâneo, brevemente estarão datados, entretanto, demonstra-se que, quando aprende-se a aprender, o desconhecido deixa de ser uma preocupação, pois o aluno estará preparado para encará-lo e desvendá-lo, utilizando a mesma abordagem que aprendera na escola.

Merece destaque o fato de que a aspiração de Anísio Teixeira residia

na consecução da universalização do ensino público, representando uma premente preocupação de sua era. Tal enfoque converge com as considerações previamente delineadas neste artigo, as quais evidenciam que um dos primordiais impulsionadores à imposição da flexibilização curricular no contexto do Novo Ensino Médio remonta à alta incidência de evasão escolar. Consequentemente, ao passo que é imprescindível atentar para as nuances de cada contexto histórico e estrutural, é possível identificar uma ressonância entre esses dois objetivos educacionais aparentemente distantes.

Ademais, é digno de nota, o apreço compartilhado por ambos os enfoques pela promoção da equidade educacional. A busca pela universalização do ensino público, na época de Teixeira, respondia a uma imperiosa demanda de democratização do conhecimento e da instrução, a qual visava proporcionar oportunidades educativas a todos os estratos sociais. Por sua vez, a abordagem contemporânea refletida na proposição do Novo Ensino Médio emerge como uma resposta à necessidade de conter a desistência escolar e, por extensão, de ampliar as oportunidades de aprendizado. Embora contextualmente distintos, esses objetivos denotam um anseio endógeno de propiciar a inclusão e a acessibilidade no campo educacional.

Nesse sentido, a convergência dos ideais de Teixeira com as justificativas modernas para a reforma educacional explicita uma busca por aprimorar a educação básica. A persistência desses objetivos transcende as transformações temporais, o que testemunha a contínua relevância de um foco abrangente na equidade e na “eficácia” do ensino. Os dois apontam a necessidade de se haver uma reforma no ensino, a qual deve buscar melhor atender as demandas do mundo contemporâneo, por meio da proposição de ajustes na organização curricular e na abordagem pedagógica de como o conhecimento é tratado e transmitido e embora moldados por contextos históricos e circunstâncias singulares, esses dois momentos distintos da história educacional ressoam com um comprometimento em mitigar desigualdades e potencializar o acesso ao aprendizado de qualidade para todos.

5. REPERCUSSÕES DA ESCOLA NOVA E DO NOVO ENSINO MÉDIO

Apesar de toda a roupagem e das intenções explicitadas em ambas as teorias educacionais trabalhadas no decorrer deste artigo, há alguns pontos que requerem certa reflexão a propósito de seus objetivos e possíveis implicações práticas. Para tal, direcionamo-nos às ponderações feitas por Dermeval Saviani (2022), bem como às ideias expostas por Murray N. Rothbard (1999), acerca de Dewey, com o intuito de obtermos uma diferente perspectiva e, consequentemente, uma compreensão mais aprimorada das proposições

escolares apresentadas nos tópicos anteriores. Os autores supracitados foram escolhidos por terem levantado críticas incisivas ao escolanovismo, apesar da clara divergência contextual e epistemológica entre eles. Vale ressaltar, que, não obstante as críticas, Saviani homenageia Teixeira ao dizer que ele “se empenhou, por todos os meios, na luta em defesa de uma escola pública de qualidade aberta a todos os brasileiros indistintamente.” (Saviani, 2022, p. 35).

No que diz respeito à centralidade no educando para a construção do conhecimento, Saviani (2022), declara haver, na Escola Nova, uma mescla entre o ensino e a pesquisa, pois, ao depararem-se com um obstáculo na aprendizagem os alunos e professores iniciam um processo de busca por uma solução, que vai desde o levantamento de dados, acionamento de hipóteses à experimentação. Entretanto, “sem o domínio do conhecido, não é possível incursionar no desconhecido.” (Saviani, 2022, p. 104). Confronta-se aqui o axioma do “aprender a aprender”, pois como o aluno será capaz de aventurar-se rumo ao inexplorado se ele não possui uma firme base de conhecimento prévio sobre determinados assuntos pertinentes à barreira a ser transposta?

Segundo Saviani (2022), o resultado obtido pela mistura entre o ensino e pesquisa, que parte da ideia da construção psicológica do aprendizado, é o empobrecimento do processo de obtenção de conhecimento e a consequente inviabilização da pesquisa. Ele expõe que qualquer aspirante a pesquisador compreende a necessidade de um entendimento aprofundado acerca dos assuntos a serem investigados. Ao declarar enfaticamente que ensino e pesquisas são coisas distintas, ele descredibiliza o processo educativo mediante a execução de projetos e os escanteia à categoria de pseudociência.

Saviani (2022), também contesta a alegação de que a Escola Nova seja inerentemente democrática. Nesse sentido, ele delimita a escola tradicional a uma concepção psicológica essencialista, isto é, que busca entender a natureza humana mediante a fundamentais definidores identitários e comportamentais. Ao passo que atribui à Escola Nova uma psicologia existencialista, a qual se detém na experiência individual e na busca por um sentido na vida, trabalhando questões como liberdade, responsabilidade, escolhas e o confronto com a situação humana. Por conseguinte, ele pergunta “o que é a pedagogia da existência senão diferentemente da pedagogia da essência, que é uma pedagogia que se fundava no igualitarismo, uma pedagogia da legitimação das desigualdades?” (Saviani, 2022, p. 98).

Ao enaltecer a diferença entre os sujeitos, pressupõe-se que devemos então aceitar que há aqueles que possuem maior capacidade, que são mais interessados em determinados tópicos e, por conseguinte, aqueles que podem mais, ou seja, “vai legitimar as desigualdades, legitimar a dominação, legitimar a sujeição, legitimar os privilégios.” (Saviani 2022, p. 98). Tais afirmações são materializadas na Escola

Nova e no NEM, por meio de diversos fatores, dentre os quais estão a adequação das instalações nas instituições de ensino e aprendizagem, as quais privilegiam uma pequena elite de escolas privadas, tendo em vista as precárias condições da maior parte das instituições públicas brasileiras, sendo então um instrumento para a reafirmação da hegemonia da classe dominante.

Vale ressaltar que no Novo Ensino Médio, tem-se a mistura das duas psicologias (essencialista e existencialista) por meio das aprendizagens das grandes áreas do conhecimento e dos itinerários formativos, respectivamente. Há já inúmeras críticas publicadas à ideia dos itinerários formativos, dentre os quais está o fato de eles poderem ser ministrados por profissionais não licenciados e da falta de variedade na promoção destes, a depender de fatores socioeconômicos (regiões afastadas e com poucos recursos). Em síntese, além de afunilar o leque de aprendizado a disposição dos estudantes, os itinerários podem acarretar eventuais arrependimentos, caso o sujeito mude de ideia sobre o seu projeto de vida, o que não é incomum na fase da adolescência, ademais, eles também servem como incentivo para o corte de verbas na educação, pois oportunizam a não realização de concursos públicos para provimento de carreiras, haja vista a não necessidade de formação dos profissionais em áreas de docência.

Originário de um diferente contexto, porém, que a meu ver, se faz pertinente para aprofundarmos as ideias trazidas por Teixeira ao Brasil. Rothbard (1999), ao se deparar com a disseminação das ideias da Escola Nova de Dewey nos Estados Unidos da América compara a afinidade por elas apresentadas, por meio da organização curricular psicológica e ao protagonismo do aluno, com as propostas de Giovanni Gentile, primeiro-ministro da educação na Itália fascista. Ele declara:

O regime fascista de Gentile implementou os métodos da educação progressista moderna. Ele introduziu e enfatizou o trabalho manual, o canto, o desenho e os jogos. A frequência escolar era obrigatória e controlada por meio de multas. De maneira significativa, Gentile defendia que a educação deve ser alcançada por meio da experiência, deve ser alcançada por meio da ação. As crianças eram livres para aprender por meio de suas próprias experiências, é claro, dentro dos limites necessários para o desenvolvimento da cultura. Os currículos não eram rigidamente prescritos; as crianças tinham liberdade para agir conforme desejavam, com a única ênfase no estudo de heróis, como Mussolini, vistos como símbolos do espírito nacional⁹ (Rothbard, 1999, p. 36, tradução nossa).

9 “Gentile’s Fascist regime instituted the methods of modern progressive education. He introduced and emphasized manual work, singing, drawing, and games. Attendance was enforced by fines. Significantly, Gentile taught that education must be achieved through experience, it must be achieved through action. The children were free to learn through their own experiences, of course within the limits necessary for development of culture. Curricula were therefore not prescribed, but children were free to do as they wanted, with the only emphasis of study placed on the study of heroes, such as Mussolini, seen as symbols of the national spirit” (Rothbard, 1999, p. 36).

Rothbard destaca a proximidade entre as propostas de Dewey com as de Gentile como uma forma de crítica a aceitação e a difusão das proposições educacionais por parte dos norte-americanos. Para isso, ele enfatiza que a semelhança entre as práticas das escolas fascistas e da Nova Escola são inegáveis, ou seja, ambas lançam mão da máxima “aprender fazendo” mediante a uma abordagem pragmática.

Rothbard (1999) apresenta uma guisa de argumentos contrários às ideias propostas por Dewey. Ele cita que os efeitos da educação progressiva destroem o pensamento independente na criança, as induz a venerar símbolos heróicos, fazendo-as seguir a vontade da maioria. Ele também indica, que o método apresentado, ao focar no aprendizado ao ritmo e interesse do sujeito, diminui as oportunidades de desenvolvimento das capacidades de raciocínio sistemático. Ao tratar das implicações dos métodos progressivos, os quais haviam sido aplicados em algumas instituições de ensino nos Estados Unidos da América, ele fez a seguinte observação:

Este programa está sendo estendido para o ensino médio, bem como para a escola primária, de modo que muitos formandos desconhecem a ortografia ou a leitura elementar e não conseguem escrever uma frase coerente (...) a política de permitir que a criança faça o que quiser é insidiosa, uma vez que as crianças são incentivadas a permanecer sempre em seu nível superficial original, sem receber orientação nos estudos¹⁰ (Rothbard, 1999, p. 53-54, tradução nossa).

Segundo Rothbard, as concepções inerentes à Escola Nova ostentam uma negligência em relação às estruturas basilares do processo de aprendizagem, ocasionando em um recesso, ou mesmo uma abjeta desconsideração, perante a perspectiva de um envolvimento significado com uma meticulosa sistematização do conhecimento. Desse modo, emerge uma tendência a reduzir, quiçá a aniquilar, as vias propícias para o desenvolvimento intelectual dos discentes.

Na presente seção, introduzimos uma compilação de observações críticas direcionadas à Escola Nova, e por extensão, às concepções conexas manifestas no contexto do Novo Ensino Médio. Nossa seleção de tópicos se pautou na preponderância percebida, mas é necessário ressaltar que cada abordagem veiculada no corpus deste escrito demandaria uma análise mais extensiva, cuja amplitude transcende os limites formais de um artigo. Nos dedicaremos, até o final deste segmento, a realizar considerações a respeito do que nele foi tratado.

Relativo ao Novo Ensino Médio, há claramente uma ênfase no “como fazer” em detrimento do “o que fazer”, que é perceptível por meio das

10 “This program is being carried forward into high school, as well as grammar school, so that many high-school graduates are ignorant of elementary spelling or reading, and cannot write a cogent sentence (...) the policy of letting the child do what he likes is an insidious one, since the children are encouraged to continue always at their original superficial level, without receiving guidance in study” (Rothbard, 1999, p. 53-54).

habilidades e competências dispostas na BNCC-EM o que está em desacordo, a meu ver, com propostas de ensino satisfatórias, as quais devem oportunizar a abrangência e o aprofundamento em determinados tópicos, os quais, de outra forma, dificilmente o seriam se dependessem exclusivamente da vontade intrínseca dos alunos, pois se tratam de sujeitos em uma fase de descobrimento e privá-los de uma exploração intelectual, durante esta fase, não é interessante.

Sob a perspectiva de uma educação universal, é preciso considerar que nem todos querem essa educação. Isto posto, compreende-se então que a proposta da escola nova peça, porque ela presume que os sujeitos estão envolvidos por meio da maneira pela qual os objetos de conhecimento são apresentados e como os encontros educacionais são conduzidos, porém isso não é uma constante, e quando se trata de uma educação universal, presumir que todos os alunos aprenderão da mesma maneira, significa esquecer peculiaridades e os diferentes modos de aquisição do conhecimento.

Pela minha óptica, é necessário que haja uma mescla entre as propostas. Eu não condeno totalmente as práticas da Escola Nova, pelo contrário, acredito que elas tenham sim um lugar importantíssimo na educação e elas podem e devem ser aproveitadas, mas não de modo exclusivo.

Outrossim, quando aplicadas ao NEM, as práticas da Escola Nova pretendem gerar uma cisão entre o ensino mais tradicional, tornando-o mais direcionado às práticas que são do interesse do aluno, com o intuito de diminuir a evasão escolar, por meio do uso ampliado da tecnologia, do foco no desenvolvimento holístico do aluno, do descobrimento das vontades e desejos dos pessoais, ou seja, o protagonismo estudantil relativo a ser sujeito do seu próprio destino. Tais práticas são interessantíssimas, entretanto, elas geram uma falta de aprofundamento, como já mencionado. Adicionalmente, elas não levam em conta o prosseguimento estudantil de cunho propedêutico, ou seja, desconsideram o ingresso às formas superiores de ensino por negligenciar as exigências do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Com relação ao ENEM, o Novo Ensino Médio acaba se tornando, ao invés de uma catapulta, um obstáculo a mais que precisa ser transposto, ou seja, além de despendar tempo para cumprir o programa do NEM, o aluno também terá de se dedicar, individualmente, para atingir um bom resultado no ENEM e assim poder prosseguir em seu desenvolvimento acadêmico, isto é, ampliando assim uma possibilidade de frustração e conformação com o “seu lugar” na sociedade.

Além do mais, as novas estratégias de ensino acabam se tornando insumos para a mercantilização das ciências do aprendizado, por meio da venda de materiais educacionais para o desenvolvimento do projeto de vida e empreendedorismo, os quais, mais parecem entediadas sessões de *coaching* com frases e bordões de autoajuda, muitas vezes, desprovidos de substância.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A simbiose entre John Dewey, William Kilpatrick e Anísio Teixeira buscou delinear uma transformação em direção a uma educação mais abrangente, que fosse capaz de preparar os indivíduos para a cidadania ativa e os desafios de uma sociedade em constante mutação. Ao explorarmos os paralelos educacionais entre a Escola Nova e o Novo Ensino Médio, observamos uma convergência entre os princípios que abraçam o desenvolvimento integral do indivíduo, a promoção da aprendizagem ativa e a autonomia, mediante a adaptação da educação às demandas contemporâneas. A ênfase no “aprender a aprender” reflete uma convicção compartilhada, de que a educação deve conferir aos aprendizes a capacidade de enfrentar o desconhecido e os desafios em evolução.

O destaque dado à equidade e inclusão, que caracterizam ambas as propostas, denotam um interesse por tornar a educação acessível a todos. A aspiração de Teixeira por uma educação universal se conecta com a atual missão do NEM de combater a evasão escolar. Apesar das variações contextuais, as iniciativas compartilham o objetivo de promover inclusão e acessibilidade a uma educação de qualidade por meio de uma abordagem pragmática da educação, a qual valoriza a aplicação prática do conhecimento. A intenção das duas propostas é equipar os alunos com habilidades pertinentes aos desafios do mundo real, permitindo-lhes adaptar-se a um mercado de trabalho em constante evolução ao serem capazes de resolver problemas complexos.

Contudo, é crucial levar em consideração as críticas a essas abordagens educacionais. Dermeval Saviani e Murray N. Rothbard levantaram pontos relevantes quanto às limitações relativas à aplicabilidade e as implicações dos métodos educacionais progressivos. Desde a sua concepção em Dewey até Teixeira e consequentemente ao NEM. Em suma, os ideais educacionais explícitos de Teixeira e os princípios do Novo Ensino Médio ecoam um compromisso compartilhado de aprimorar a educação básica, mitigar desigualdades e fomentar um ambiente de aprendizado que prepare indivíduos para as complexidades da sociedade moderna. Entretanto são insuficientes quanto à aplicabilidade e acabam por produzir, muitas vezes, o efeito inverso, levando a um aumento da desigualdade e a um empobrecimento educacional.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Fernando de; TEIXEIRA, Anísio Spínola et al. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, v. 122, 2010.
- BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018.
- DEWEY, John. **Democracy and Education**. Ozymandias Press, 2016, E-book.
- Durkheim, Émile. **Les règles de la méthode sociologique**. 10ª ed. Paris: Les Presses Universitaires de France (PUF), 1999.
- LABELLE, I. G.; PEREIRA, C. A. M. **Pioneirismo e atualidade de Anísio Teixeira**. [S.l.: s.n.], 2012. E-Book.
- LIMA, João Francisco Lopes de. **Educar para a democracia como fundamento da educação no Brasil do século XX: a contribuição de Anísio Teixeira**. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 225-239, jan./abr. 2011,
- ROTHBARD, Murray N. **Education Free & Compulsory**, Auburn: The Ludwig von Mises Institute, 1999.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 44ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2022.
- TEIXEIRA, A. **Pequena Introdução à Filosofia da Educação: A Escola Progressiva ou a Transformação da Escola**. 6ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.
- TEIXEIRA, Anísio Spínola; WESTBROOK, Robert. **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

SECULARIZAÇÃO DO ENSINO RELIGIOSO: REFLEXÕES ACERCA DE SUA HISTÓRIA NO BRASIL E DA PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DA CIÊNCIA DA RELIGIÃO

Leonardo Pereira de Souza¹

INTRODUÇÃO

O Ensino Religioso na escola pública foi e ainda é tema de recorrentes discussões. Sua origem é marcada por um ensino catequético que atendia aos anseios do projeto colonial, baseando-se em um ensino confessional evidenciado pelos intuitos da evangelização. No entanto, após a separação legal entre Estado e Igreja, constituiu-se um cenário social em que, gradualmente, outras religiões puderam emergir, trazendo assim a necessidade de compreender a religião sob os horizontes da diversidade religiosa e nas reconfigurações de um Estado laico e democrático.

À medida que acompanhou o processo de secularização do Estado brasileiro, o componente curricular passou por diversas revisões que incidiram sobre seu lugar e papel no currículo das escolas públicas, sendo apresentado em diferentes modelos de oferta ao longo da trama histórico-social do país. Isso influenciou a construção de variadas práticas de Ensino Religioso no sistema educacional brasileiro.

O Ensino Religioso, de fato, passou por várias reformulações legislativas ao longo de sua história. Contudo, apesar de todos os avanços legais em direção a um ensino sobre religião baseado em pressupostos científicos, artísticos e pedagógicos, ainda é possível encontrar práticas de ensino que não abandonaram as características confessionais em vista de uma abordagem do fenômeno religioso sem tom proselitista.

O presente artigo busca realizar uma breve exposição da história do Ensino Religioso no Brasil, apontando seus avanços jurídicos na transição do componente curricular dos magistérios eclesiásticos para os magistérios científicos, bem como defender que uma prática docente acadêmica e

¹ Mestrando e Especialista em Ciência da Religião pelo Programa de Pós-graduação em Ciência da Religião da Universidade Federal de Juiz de Fora – PPCIR/UFJF. Graduado em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF. Bolsista CAPES. E-mail: leonardopereiradsouza@gmail.com..

reflexiva, almejada pela LDB e pela BNCC, só se torna possível a partir de uma adequada formação docente em Ciência da Religião, utilizando suas bases teóricas e metodológicas para o ensino sobre religião nas escolas. Esse enfoque epistemológico da prática docente compreende o fenômeno religioso em suas mais variadas formas, em conformidade com a diversidade religiosa e com o ideal de laicidade no Brasil, contribuindo para a formação de cidadãs e cidadãos conscientes, críticos e autônomos.

HISTÓRIA DO ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL

No período colonial, com o regime de padroado e em um momento em que não havia distinção entre a *ecclesia* e a administração política, o ensino religioso tinha um caráter catequético e confessional, funcionando como um método de doutrinação. Era um “ensino da religião” que atendia ao projeto colonizador, que, pela união do Estado Imperial Português e a Igreja, almejava a submissão das organizações e identidades, restringindo qualquer forma de expressão nativa. Esse projeto viu alterações significativas no século XVIII, que levaram a mudanças qualitativas na educação como a criação de instituições de ensino superior e obras públicas como teatros, bibliotecas, escolas especializadas, mas o ensino religioso continuava sendo o ensino da religião católica, impedindo qualquer forma de livre pensamento teológico. Isso porque o ensino, de modo geral, era constituído pela Igreja Católica e conduzido pelos padres, sendo um meio de civilizar as gentes, evangelizando-as.

Junqueira e Teófilo (2012, p. 92), afirmam que “a educação era considerada um dos principais instrumentos utilizados na promoção do processo de ocidentalização e cristianização.” Isso fez com que o contato entre religião e educação no Brasil permanecesse por muitos anos sob os intuitos catequéticos e disciplinadores da Igreja. O Império mantinha a religião católica como oficial, e a educação permanecia sob os auspícios clericais, que sustentavam o ensino religioso nas escolas com um caráter doutrinário como principal instrumento de preservação do poder.

Já no período republicano, um projeto político de viés progressista e elitista, que visava evitar o levante de movimentos revolucionários, mas que se apresentava também como modernizante, a fim de que se tornasse uma nação independente. A influência dessa corrente ideológica fez com que o Estado brasileiro fosse concebido com base nos horizontes da autonomia que respondiam a um desejo de laicização, desenvolvendo ideias que o concebiam enquanto nação e, conseqüentemente, se desvencilhando de sua dependência com a Igreja.

Neste momento a educação passou a apresentar novos contornos que a

distanciaram da centralidade da Igreja e a instituiu enquanto ensino leigo nos estabelecimentos públicos. Com a primeira constituição republicana, de 1891, a qual pretendia a separação entre Religião e Estado, a liberdade religiosa foi prescrita assim como fora feito na Constituição estadunidense, mas sendo o princípio interpretado à moda francesa.

O conteúdo da prescrição pretendia garantir a liberdade religiosa assim como fora feito na Constituição dos Estados Unidos. Conquanto, o princípio foi interpretado à moda francesa. Tendo como base a lei americana, mas a jurisprudência francesa norteadas pelos princípios filosófico-políticos iluministas, a noção de laicidade que se construiu desde então tendeu à interpretação de uma separação rígida entre Estado e religião. Reproduziu-se a ideia de que um Estado autônomo não deveria ter acordo ou dependência alguma da religião, desprezando as distinções históricas entre Brasil e França. (Rodrigues, 2021, p. 225).

Tais configurações afloraram as discussões em torno do Ensino Religioso, onde a Igreja Católica se deparava com o posicionamento de defensores da Escola Nova. Esses defensores reivindicavam, a partir do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” em 1932, que tal componente curricular fosse previsto sob a condição de leigo nos estabelecimentos públicos, não sendo mais tutelado por uma instituição religiosa.

A partir da Constituição de 1934, o Ensino Religioso passou a ser aplicado como disciplina de frequência facultativa, sendo ministrada obrigatoriamente em horário normal em todos os níveis das escolas públicas, quer dizer, primário, secundário, profissional ou normal. Além disso, foi apresentado o direito de participação dos familiares, os quais declararam a confissão religiosa do discente. Até que, pelo artigo 133 da Constituição de 1937, a obrigatoriedade em horário normal foi extinta, e sua aplicação passou a ocorrer após o horário comum das aulas, quando fosse possível.

A Constituição de 1946 manteve as mesmas características para o Ensino Religioso². Contudo, foi a partir da primeira promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 4024/61, 1961), mais especificamente no artigo 97, que o componente curricular apresentou novos enquadramentos³. O Ensino Religioso teve o seu título de componente educacional assegurado, mas fora do sistema escolar, sendo

2 Art. 168, V - O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.

3 Art. 97 - O Ensino Religioso constitui disciplina dos horários normais das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado sem ônus para os cofres públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável. § 1º. A formação de classe para o Ensino Religioso independe de número mínimo de alunos. § 2º. O registro dos professores de Ensino Religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva.

o Estado eximido da responsabilidade de formação docente. Este cenário, além de deslegitimar a disciplina, acabou por gerar controvérsias no âmbito escolar que davam abertura para o trabalho voluntário ligado a denominações religiosas, já que não havia investimento na capacitação de professores, gerando, novamente, um trabalho mais doutrinário do que pedagógico.

Entre 1964 e 1984, período marcado pelo autoritarismo do governo militar, a disciplina constituía uma obrigatoriedade que dava direito de opção no ato da matrícula, onde não apresentava um caráter catequético e doutrinador, mas ainda assumia contornos proselitistas que deixam pouco evidente a sua função.

Mas com as mudanças no campo religioso brasileiro e a reabertura política para a democracia em 1985, o componente curricular passou a ser refletido em relação ao seu espaço, papel, identidade e relação com a esfera pública.

Com o processo de abertura política à democracia e à economia liberal a partir de 1985 e ao longo dos anos 1990, o campo religioso e as religiões no Brasil sofreram profundas transformações. As mudanças requeriam reflexões sobre as novas formas de vivência das religiões, o enfraquecimento institucional de algumas delas e os novos espaços e funções que agora as religiões passavam a ocupar na sociedade e na esfera pública. A pluralidade de tradições religiosas que gradualmente se esboçava socialmente fazia pensar sobre o que seria diversidade religiosa e, essas questões fermentariam novo debate em torno da natureza e função do ER dentro das escolas públicas, num Estado e sociedade democráticos. (Rodrigues, 2021, p. 49).

O Ensino Religioso, enquanto disciplina, tornou-se um tema de discussão recorrente entre defensores e opositores de diversas entidades religiosas, civis e educacionais. Enquanto alguns eram contrários à sua oferta, outros buscavam sua permanência, apresentando formas de superar as dificuldades encontradas em sua natureza pedagógica. Não apenas reivindicavam sua inclusão no currículo, mas também buscavam novos horizontes alinhados com o ideal de um Estado democrático, concebidos na formação docente e aplicados na prática pedagógica. Essas discussões culminaram na atualização do Ensino Religioso na Constituição de 1988⁴, graças ao trabalho dos agentes que defendiam sua permanência nas escolas públicas. Esta decisão acompanhou o reconhecimento do Estado brasileiro como laico e democrático, comprometido não com a indiferença religiosa, mas com a garantia da liberdade de culto, consciência e qualquer engajamento filosófico-ideológico.

Em 1995, esses mesmos defensores do Ensino religioso criaram o Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER) para manter-se como representante das entidades civis nos debates e reflexões nas instâncias estaduais

4 Parágrafo 1º do Art. 210 - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

e municipais do componente curricular nas escolas públicas, objetivando também garantir representatividade e participação na formulação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, como sua respectiva correção, em 1997, pela Lei 9.475. A LDB assegurava a matrícula facultativa, o respeito à diversidade cultural e religiosa e vedou o proselitismo, deixando a cada Estado da Federação a responsabilidade pela oferta da disciplina, pela definição dos conteúdos e pela formação docente. Essa autonomia dada pela Lei para definir os conteúdos e os critérios de habilitação dos professores, segundo Pauly (2004), partia da pressuposição de que os Estados e seus respectivos municípios não praticariam qualquer discriminação contra a diversidade. Contudo, foram estas lacunas na legislação que “permitiram as negociações entre organizações religiosas e governos estatais e municipais [...], indo ao encontro à própria LDB, a qual garante o respeito à diversidade cultural religiosa no Brasil” (Gonzalez; Carvalho, 2015, p. 10).

A partir daí, o FONAPER empenhou-se na criação do Parâmetro Curricular Nacional (PCNs), introduzindo uma proposta de formação específica para os docentes responsáveis pela aplicação do Ensino Religioso e buscando promover uma compatibilidade entre a laicidade e ensino religioso no espaço escolar.

Ainda em 1997, tal agência realizou a distribuição dos PCNs para o Ensino Religioso em caráter de urgência, como medida provisória para atender à necessidade da prática docente. Segundo Rodrigues (2021, p. 233), os PCNs, mesmo apresentados em caráter provisório, acabaram sendo oficializados na e pela prática docente ao longo dos próximos 30 anos. Com a introdução da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, os parâmetros de orientação para o Ensino Religioso nas escolas, do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, foram oficializados, aplicando as orientações para uma abordagem do fenômeno religioso baseada em pressupostos científicos, artísticos e pedagógicos, apresentando um saber em torno de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores relacionados das diferentes religiões e filosofias de vida a fim da mobilização de tais saberes para lidar com demandas complexas do cotidiano e apresentar exercício pleno da cidadania. (Rodrigues, 2020, p. 90). Consequentemente, isso gerou questionamentos acerca da formação docente necessária para assegurar a qualidade do ensino orientado pelos parâmetros estabelecidos pela BNCC.

POR UMA SECULARIZAÇÃO DO ENSINO RELIGIOSO

É possível evidenciar que o Ensino Religioso não apenas acompanhou as mudanças sociopolíticas na formação do Estado brasileiro, mas também passou por diferentes reformulações enquanto componente curricular, desde o período colonial até os dias atuais. Apesar disso, o ensino sobre religião nas escolas não deixou de ser objeto de contínuas discussões, geralmente voltadas para seu lugar e função em um Estado laico. Tais discussões geraram e ainda geram movimentos variados dentro das unidades da federação e conduziram à elaboração de legislações e normativas que buscam definir não apenas o seu espaço, mas também os princípios epistemológicos que orientam sua prática como disciplina curricular no ensino público.

O fato é que, mesmo diante dos avanços legislativos que formularam um componente curricular desvinculado dos magistérios clericais, destituído de qualquer ligação com instituições religiosas e, consequentemente, descontinuado de um caráter confessional, isso não garantiu, de fato, o desaparecimento por completo de modelos de ensino com finalidades confessionais ou constituídos a partir de relações de dependência com confissões religiosas. Passos (2007), aponta para diferentes modalidades de Ensino Religioso que, mesmo relacionadas aos períodos históricos, podem ainda operar simultaneamente no Brasil contemporâneo.

A despeito disso, o Ensino Religioso em uma escola pública deveria estar regulamentado em seu caráter legal como um componente curricular público e secularizado. Seria necessário que esses aspectos legais se repercutissem em práticas de ensino religioso secularizadas, distanciando-se dos magistérios clericais característicos de um ensino catequético e confessional, e se estabelecendo nos magistérios científicos de uma perspectiva crítica e acadêmica de um ensino sobre religião. Este ensino deve estar comprometido com a formação plena do cidadão e da cidadã, desprovido de qualquer forma de proselitismo e aberto à pluralidade religiosa, promovendo a formação de consciências críticas e autônomas e a construção de valores para a vida do educando.

Um processo completo de secularização do Ensino Religioso parte, evidentemente, da autonomia das entidades educacionais e acadêmicas, expressando-se assim na passagem do Ensino Religioso dos domínios clericais para os domínios de uma educação laica e plural, como podemos presenciar no decorrer da história do Ensino Religioso no Brasil. Contudo, esse processo deveria se evidenciar também por uma mudança de fundamentos epistemológicos, vislumbrados a partir da formação acadêmica dos docentes, prezando por uma abordagem do fenômeno religioso destituída de qualquer resquício confessional.

Diante da fragilidade que ainda existia nas discussões sobre a fundamentação epistemológica para um Ensino Religioso na escola pública,

que se preocupe com a formação geral do educando e corresponda à laicidade do Estado e também à diversidade cultural e religiosa brasileira, Lages (2013), coloca a questão de se seria possível pensar um modelo que supere os impasses em nome da autonomia dos estudos de religião e da própria educação.

A rigor, como já foi dito, o convencimento a ser feito é, portanto, fundamentalmente de ordem epistemológica, ou seja, a demonstração do estudo da religião como área de conhecimento que pode gozar de autonomia teórica e metodológica, sendo capaz de subsidiar práticas de ensino dentro dos sistemas de ensino laicos, sem nenhum prejuízo de suas laicidades, ao contrário, a favor delas. Mas talvez não baste uma justificativa epistemológica para o Ensino Religioso na escola pública. Há também de se destacar sua função teleológica. Ensino Religioso na escola pública para quê? Que papel teria ele no currículo escolar? (Lages, 2013, p. 249).

Segundo Santos (2018, p. 169), as licenciaturas em Ciência da Religião surgiam com o objetivo de atender às demandas educacionais de um Ensino Religioso que, até então, vinha sendo trabalhado em práticas educacionais que carregavam registros confessionais e interconfessionais incompatíveis com a laicidade do Estado. Contudo, o reconhecimento da Ciência da Religião como ciência de referência para o Ensino Religioso só veio a acontecer neste milênio. Na década de 1990, já se retomava a perspectiva de área de formação docente, mas a consolidação dessa concepção deu-se a partir de 2006, no 9º Seminário Nacional de Capacitação Profissional para o Ensino Religioso, realizado pela FONAPER juntamente com a PUC-SP. (Pieper, 2017, p. 136).

Com o objetivo de formalizar essa associação, em dezembro de 2018, foram homologadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Licenciaturas em Ciência da Religião (DCNs-CRE), que estabeleceram o Ensino Religioso como um campo de aplicação dessa área de conhecimento, refletindo fundamentos teóricos e metodológicos para o estudo científico da religião. Uma vez que o Ensino Religioso passa a ser constituído sob tais bases epistemológicas, o componente passa a ser sustentado por fundamentos científicos qualificados para estudar a religião enquanto fenômeno religioso.

O objeto religião é tomado a partir de quadros referenciais teórico-metodológicos que visam à compreensão do fenômeno, em dimensão objetiva (empírica) e subjetiva (experiência), no intuito de esclarecer as relações de função e sentido que a religião toma nas relações sociais do ser no-mundo. Uma tal abordagem é eminentemente laica, inscrita em marcos teórico-metodológicos científicos e, portanto, avessa a qualquer forma de tutela de instituições religiosas e proselitismos. (Rodrigues, 2021, p. 90).

O estudo da religião deve ser, sob essa abordagem, uma investigação que busca compreender seu objeto, conjugando a análise dos aspectos objetivos e subjetivos do fenômeno religioso. Rodrigues defende também, sob os auspícios

teóricos e metodológicos da Ciência da Religião, “[...] uma abordagem fenomenológica da religião que reconhece o valor histórico-social e cultural da religião” (Rodrigues, 2021, p. 98).

A religião, desta forma, é reconhecida como um fenômeno histórico, social e cultural fundamental para o desenvolvimento das sociedades, devendo ser apreendida como um dos tipos de “conhecimento humano a respeito da vida e de si mesmo, que acumula diferentes experiências do ser-no-mundo, fazendo, criando, trabalhando, amando, guerreando e, portanto, produzindo subjetividades e identidades sociais” (Rodrigues, 2021, pp. 134-135). Descrever e produzir conhecimento sobre religião, sob esse modelo epistemológico, é promover uma melhor compreensão das diferentes religiões e das maneiras pelas quais as pessoas interpretam a vida, orientando suas opiniões e comportamentos em sociedade.

Um Ensino Religioso que, de certa forma, visa à autonomia do educando, pois se origina de uma prática docente que procura apresentar os diferentes discursos (mitos e teologias) e práticas (ritos, doutrinas e performances), bem como suas lógicas simbólicas e histórico-sistemáticas, [...] não somente no sentido de informar sobre aquele fenômeno, mas de ter consciência de seu papel na sociedade, de ter opinião sobre ele, de se posicionar como cidadão crítico e consciente” (Lages, 2013, p. 251).

A compreensão da religião se abre em uma prática docente que enfatiza a dupla dimensão da experiência religiosa, tanto ontológica quanto objetiva, onde a religião é vista como algo que [...] projeta-se no nível da identidade e da etnicidade de diferentes comunidades, sendo também política ao definir disposições e modelos pelos quais os cidadãos interpretam o mundo e orientam suas ações” (Rodrigues, 2021, pp. 139-140).

Conforme Soares (2010, p. 46), a verdadeira missão do Ensino Religioso é a compreensão da religião, ou seja, uma adaptação didática que visa [...] aplicar para o cotidiano da sala de aula os resultados dessa Ciência, permitindo aos estudantes da educação básica entenderem as culturas das diferentes comunidades que compõem um determinado país ou nação.” Esta abordagem não se limita a um método reducionista da religião, mas reconhece sua interseção com diversas dimensões da vida - histórica, social, econômica, cultural, entre outras (Rodrigues, 2020, p. 93).

Este arcabouço teórico e metodológico, originado da aplicação da Ciência da Religião ao Ensino Religioso, dimensiona o componente curricular sob as bases de uma análise científica da religião. Não apenas responde às reconfigurações jurídico-políticas, mas também representa um avanço no desenvolvimento de conhecimentos e habilidades do estudo sobre religião alinhados aos ideais de laicidade do Estado e ao reconhecimento da diversidade religiosa. Comprometido

com a formação integral do educando, o Ensino Religioso que tem a Ciência da Religião como referência possibilita ao docente uma prática reflexiva, dialógica e emancipadora. Utiliza-se de conteúdos da experiência religiosa, reconhecendo que, para além da religião institucionalizada, a religião é experiência e vida, dinamizando-se e realizando-se nas ações e relações sociais.

Assim, os fundamentos teóricos do Ensino Religioso servem como orientação para o desenvolvimento de certas competências que permitirão aos(as) educadores(as) tanto a compreensão do fenômeno religioso, quanto a habilidade de abordá-lo reflexivamente, para a promoção de um conhecimento sobre o fenômeno religioso que seja significativo e comprometido com um processo educativo transformador para discentes e docentes. (Rodrigues, 2021, p. 163).

Uma prática, de fato, secularizada, deve partir de uma formação docente que considere a especificidade dos contextos escolares e estabeleça condições de conhecimento que sejam intelectualmente esclarecedoras e compreensivas. Essa prática deve promover entendimentos mútuos, respeito às diferenças e o desenvolvimento de um convívio harmonioso, não devendo ser pautada na imposição de uma religião específica aos estudantes, mas sim em um ensino sobre religião centrado em um processo de ensino-aprendizagem que promova a liberdade de opinião, decisão e informação, contribuindo para a formação cidadã dos alunos e sua interação com o meio em que vivem. Isso implica em compreender o ambiente social, ter a capacidade de conceituá-lo e a habilidade para desenvolver práticas de intervenção.

O Ensino Religioso, dessa forma, faz parte de uma educação para a autonomia que não se resume a uma simples absorção de informações, mas sim à construção de um conhecimento prático para a vida, fundamentado em um processo educativo que visa o desenvolvimento de consciências críticas e reflexivas, visando sua efetiva inserção no espaço público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar a história do Ensino Religioso no Brasil e suas diferentes configurações mediante as mudanças sociopolíticas que constituíram as diversas fases da formação do Estado Brasileiro, é possível perceber os recorrentes questionamentos em torno de seu espaço e papel como componente curricular do ensino público. Isso resultou, sobretudo, na necessidade de sua regulamentação e reestruturação diante da realidade plural e secularizada da sociedade brasileira.

É notável que os avanços legislativos foram fundamentais e significativos para a formulação de uma nova área de Ensino Religioso, desvinculando-se dos magistérios eclesiásticos que caracterizaram sua origem como ensino

confessional, para se fundamentar nos magistérios científicos de um estudo acadêmico e laico. Assim, constitui-se como um componente curricular autônomo e reflexivo que corresponde aos ideais de um Estado laico e abrange a diversidade religiosa brasileira, devendo ser refletido na prática docente, que, sem desvalorizar toda a história do Ensino Religioso no Brasil, abandona as características de um ensino ainda baseado em paradigmas catequéticos e se fundamenta teórica e metodologicamente em uma adequada formação.

O Ensino Religioso, tendo a prática docente baseada nos fundamentos epistemológicos de uma formação docente em Ciência da Religião, torna-se capaz de desembaraçar, tanto na teoria quanto na prática em sala de aula, a distinção entre educação religiosa e ensino sobre religião. Nesse contexto, a religião passa a ser compreendida como fenômeno em suas dimensões objetiva (empírica) e subjetiva (experencial), elucidando as suas relações de função e sentido nas interações sociais, promovendo o desenvolvimento de indivíduos comprometidos consigo mesmos e com os outros, além de contribuir para uma formação integral, intuitiva, consciente e crítica.

A prática de ensino, dessa forma, não se constitui sob a influência de uma vertente religiosa em detrimento das outras, mas adota uma abordagem eminentemente laica, fundamentada em marcos teórico-metodológicos de sua área de referência e aberta à diversidade religiosa na sala de aula, rejeitando qualquer forma de proselitismo e promovendo horizontes autônomos e reflexivos.

O componente curricular assim concebido faz parte de uma educação que desempenha um papel significativo na formação das pessoas, ampliando a compreensão sobre o ser, existir e coexistir, enquanto orienta os educandos para uma interação ativa com seu meio social, compreendendo-o, conceituando-o e desenvolvendo práticas de intervenção e transformação da realidade (Rodrigues, 2021, p. 129).

Quando aplicado dessa maneira, o Ensino sobre religião passa a integrar uma educação para a autonomia, conforme proposto por Freire, buscando criar condições para que cidadãos e cidadãs façam suas escolhas orientadas por um conhecimento válido e significativo, centrado em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade e respeitosas da liberdade (FREIRE, 1996, pp. 118-119).

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. In Diário Oficial da União nº. 191-A, de 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 25 jun. 2024.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (1946)**. In Diário Oficial

da União nº. 125-A, de 18 de setembro de 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 25 jun. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 25 jun. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.475/97, de 22 de julho de 1997. Nova redação atribuída ao Artigo 33 da Lei nº. 9.394/96, que estabelece Diretrizes de Base da Educação Nacional. In Diário Oficial União, Brasília, Congresso Nacional, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19475.htm. Acesso em: 25 jun. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONZALEZ, Keila P.; CARVALHO, Leonardo C. A trajetória histórica do ensino religioso na escola pública brasileira: discussões sobre as atuais configurações do ensino religioso no país. **Anais do Sciencult**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 01–14, 2016. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/sciencult/article/view/3089>. Acesso em: 25 jun. 2024.

JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; TEÓFILO, Debora N. Secularização e Sua Relação com o Ensino Religioso. **Teocomunicação**, Porto Alegre, v.42, n.1, p. 82-97, jan/jun. 2012. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/teo/article/view/11296/7705>. Acesso em: 25 jun. 2024.

LAGES, José. A. C. De uma laicidade de incompetência a uma laicidade de inteligência: o caso do ensino religioso na escola pública - **Interações**, v. 8, n. 14, p. 242-260, 2013. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/interacoes/article/view/P.1983-8478.2013v8n14p242>. Acesso em: 25 jun 2024.

PASSOS, João D. **Ensino religioso: construção de uma proposta**. São Paulo: Paulinas, 2007.

PAULY, Evaldo L. O dilema epistemológico do ensino religioso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p.172-21. Sept./Oct./Nov./Dec, 2004. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4399820.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2024.

PIEPER, Frederico. Ciência(s) da(s) religião(ões). In: BRANDENBURG, L. E.; JUNQUEIRA, S. R. A.; Klein, R. (orgs.). **Compêndio de Ensino religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017, p. 131-139.

RODRIGUES, Elisa. Ensino Religioso: um campo de aplicação da Ciência da Religião. **Horizonte**, v. 18, n. 55, 30 abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/22257>. Acesso em: 25 jun. 2024.

RODRIGUES, Elisa. **Ensino Religioso**: Uma proposta reflexiva. Belo Horizonte: Senso, 2021.

RODRIGUES, Elisa. Religião e Educação. A história e o desenvolvimento do Ensino Religioso no Brasil. in ARANGO, Fernando. *et al* (org.) **Los estudios en ciencias de las religiones en Brasil y espana**. Madrid: Guillermo Escolar Editor, 2021. p. 219 – 237.

RODRIGUES, Elisa; SARTO, Giovanna. **Ensino Religioso para a autonomia: notas sobre religiosidade, educação e diversidade**. n. 29, p. 27-46, 2023. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/12777>. Acesso em: 25 jun. 2024.

STERN, Fábio L; COSTA, Matheus Oliveira da (Orgs.). **Ciência da Religião Aplicada: ensaios pela autonomia e aplicação profissional**. Porto Alegre: Editora Fi, 2018.

REVOGAÇÃO IMPOSSÍVEL?

A CRISE NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO E OS INTENTOS DE REFORMULAÇÃO DA LEI Nº 13.415/17 (2023-2024)

Kleverson Gonçalves Willima¹

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este texto é um pedido de socorro e uma carta de repúdio ao mesmo tempo: um pedido de socorro em nome do Ensino Médio brasileiro, que desde o seu surgimento tem sido marginalizado pelo Estado e amplamente disputado pela sociedade e pelas elites burguesas nacionais (Corti, 2023), e de todas as pessoas que lutaram, lutam e lutarão por ele; uma carta de repúdio em decorrência do ocorrido no dia 9 de julho de 2024, na Câmara dos/as Deputados/as, com relação ao destino do “Novo” Ensino Médio, objeto de discussão posterior neste trabalho.

Durante muito tempo, o Ensino Médio nem existiu como tal na legislação brasileira, recebendo diversas nomenclaturas e funções no decorrer das décadas (Alves; Silva; Jucá, 2022). Ainda segundo os autores citados, da redemocratização em diante, retoma-se sua nomenclatura de Ensino Médio, deixando de lado a antiga (segundo grau), e se refuncionaliza em decorrência da reabertura democrática e das novas realidades que estavam sendo construídas naquele momento, vigorando na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96) como uma etapa da Educação Básica (a última).

Em 31 de agosto de 2016, a então Presidenta Dilma Rousseff foi deposta de seu cargo por meio de um golpe parlamentar (Antunes, 2018) gestado contra ela desde pelo menos 2014. Nesse momento histórico, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estava sendo construída, tendo passado por inúmeras mudanças perpetradas pelo ex-(des)presidente² Michel Temer (Aguiar; Dourado, 2018), figura que assumiu a presidência após a deposição fraudulenta de Dilma.

1 Mestrando em Políticas Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (PPGPS/UENF), Campos dos Goytacazes/RJ, Brasil. Pesquisador no Núcleo de Estudos em Educação e Realidade Brasileira (NEEREBRA/CPII). E-mail: biokleverson@gmail.com.

2 Termo assumido por Willima (2023) e outros/as autores/as, considerando o cenário e o contexto em questão.

Dando continuidade às mudanças levadas a cabo por ele, em 22 de setembro de 2016 é editada a Medida Provisória³ n° 746⁴, o prelúdio de um dos maiores retrocessos (se não o maior) educacionais da História do Brasil.

Na sequência dos fatos, é publicada, sem que tivesse havido amplos debates sobre a questão e por meio de um instrumento de caráter urgente (Ramos, 2019), a Lei n° 13.415, em 16 de fevereiro de 2017⁵, marcando o processo de maior e mais intenso sucateamento e desmantelamento da educação nacional em geral e da última etapa da Educação Básica em particular: a Contrarreforma do Ensino Médio, nos termos de Ferreira (2017). De acordo com Corti (2023, p. 126), essa lei integra aquilo que a autora chama de “espetáculos reformistas”, contemplando as duas grandes últimas “reformas” do Ensino Médio (FHC e Temer). O uso desse termo se deve ao fato de que, historicamente, o discurso é frequentemente em direção a uma melhoria no ensino, mas a prática sempre vai de encontro ao discurso produzido.

Trocando em miúdos, as mudanças perpetradas pela Lei n° 13.415/17 são inúmeras e, conforme temos visto Brasil afora, extremamente prejudiciais para o corpo discente e docente (Pereira; Ciavatta; Gawryszewski, 2022; Silva *et. al.*, 2023). Segundo apontam Ramos e Paranhos (2022) e Willima (2023), estas são algumas das principais alterações: i) divisão curricular do Ensino Médio em duas partes (Formação Geral Básica, com no máximo 1.800h, demonstrando uma redução significativa em relação às 2.400h anteriores; e Itinerários Formativos, com no mínimo 1.200h); ii) redistribuição da carga horária (60% para a FGB e 40% para os IF, diminuindo os tempos de aula dos componentes curriculares de formação básica); iii) inserção do “notório saber”⁶; iv) vinculação da FGB à BNCC⁷; v) rearranjo curricular dos componentes curriculares obrigatórios para todo o Ensino Médio (sendo agora, de acordo com a lei, apenas Português e Matemática, desobrigando a oferta dos demais da forma como era feita).

As produções acadêmico-científicas realizadas entre 2016 e 2022, dentre as quais cabe citar as de Ramos e Frigotto (2017), Cardozo e Lima (2018), Duarte

3 Segundo Ramos (2019), a MP é um instrumento permitido pela Constituição em caso de extrema urgência. Considerando esse fato, Motta e Frigotto (2017) se questionam acerca dessa pretensa “urgência” na/para a reformulação do Ensino Médio por via de uma MP afirmando que, na verdade, não havia.

4 Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 10 jul. 2024.

5 Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 10 jul. 2024.

6 Possibilidade de que qualquer pessoa, ainda que não possua formação docente, possa lecionar. Esse movimento intensifica ainda mais aquilo que Silva (2018) chama de “precariado professoral”, desestruturando a formação e carreira docente (Alves *et. al.*, 2020).

7 Vale ressaltar, no entanto, que quando a lei foi publicada, a BNCC ainda nem tinha sido promulgada (em outras palavras, não existia). A versão final dela só é aprovada em 2018 (Willima, 2023), enquanto a lei é publicada em fevereiro de 2017.

e colaboradoras (2020) e Ramos e Paranhos (2022), muito teorizaram acerca dos possíveis danos da Contrarreforma do Ensino Médio na vida e na formação de discentes e docentes; porém, a realidade de sua implementação não poderia ser pior. Imposta pela Portaria nº 521 de 2021⁸, a implementação da Lei nº 13.415/17 deveria ocorrer a partir de 2022, haja vista ter sido postergada pela crise sanitária mundial da Covid-19. A maioria das escolas está terminando seu processo de implementação neste ano de 2024, embora algumas outras já o tenham encerrado em 2023. Destas últimas, poucos são os casos de sucesso na implementação da lei, sendo mais recorrente o aparecimento dos problemas e dos danos apontados pelas/os pesquisadoras/es acima citadas/os, e tantos outros (cf. Silva, 2023).

No entanto, é importante mencionar que houve intensas movimentações contra a MP e, naturalmente, contra a Lei nº 13.415/17. Em 2016, discentes ocuparam escolas em todo o país⁹, docentes fizeram greves de longa duração e intelectuais do Brasil inteiro se posicionaram contra a MP nº 746/2016. De 2017 em diante, diversos trabalhos acadêmicos foram publicados acerca das possíveis consequências da Contrarreforma na vida e formação de discentes e docentes e muitas manifestações ocorreram no país. As mais recentes em data, intensificadas entre 2022 e 2023, foram os atos pela revogação do “Novo” Ensino Médio¹⁰, sejam eles internacionais, nacionais, regionais ou locais. Por último, tivemos a Conferência Nacional de Educação (CONAE)¹¹, cuja pauta majoritária foi a votação da revogação do NEM, e a greve de servidoras/es federais, tendo como uma das pautas principais o “revogaço” (revogação de todas as Contrarreformas Educacionais pós-2016 e outros dispositivos legais prejudiciais)¹².

Considerando o exposto acima, este trabalho objetiva realizar uma breve análise dos intentos de reformulação da Lei nº 13.415/2017, seja pela via da revogação total, como exigida por uma parcela significativa da população brasileira, seja pela via da mera alteração em alguns pontos específicos da lei considerados mais “problemáticos”. Esta última perspectiva é adotada pelo governo federal, especialmente na figura do Ministério da Educação, pelo empresariado educacional brasileiro (com ênfase nos grandes grupos empresariais que oferecem “serviços educacionais”, como o Grupo Ser Educacional, o Instituto Ayrton Senna, Kroton

8 Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3612/portaria-mec-n-521>. Acesso em: 10 jul. 2024.

9 Mais detalhes em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Mobiliza%C3%A7%C3%A3o_estudantil_no_Brasil_em_2016. Acesso em: 10 jul. 2024.

10 Mais informações em: <https://www.ubes.org.br/2024/estudantes-vao-as-ruas-em-ato-pela-revogacao-do-novo-ensino-medio-nem/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

11 Evento historicamente utilizado no Brasil para pensar a construção do Plano Nacional de Educação.

12 Conferir mais detalhes em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2024-04/professores-de-instituicoes-federais-de-ensino-entram-em-greve>. Acesso em: 10 jul. 2024.

e outros) e por certas figuras parlamentares (des)interessadas no Ensino Médio de qualidade. Para tanto, serão analisados os movimentos em torno da revogação do “Novo” Ensino Médio (atos e notas de entidades importantes como a União Brasileira de Estudantes Secundaristas e a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação) e os projetos de lei construídos entre 2023 e 2024, seja buscando a sua revogação (PL nº 2.601/2023), seja buscando a sua alteração pontual (PL nº 5.230/2023, aprovado em 09/07/2024).

PERCURSO METODOLÓGICO

A investigação construída no decorrer deste trabalho foi realizada a partir de um estudo de caso, de caráter qualitativo e descritivo-explicativo (Marconi; Lakatos, 2017), considerando como técnica de pesquisa a análise documental de documentos de políticas educacionais, tal como proposta por Evangelista e Shiroma (2019). O objetivo, então, foi o de levar a cabo uma breve análise dos intentos de reformulação da Lei nº 13.415/2017, concretizados entre 2023 e julho de 2024, a partir dos Atos pela Revogação do “Novo” Ensino Médio, ocorridos majoritariamente em 2023 (UBES, 2023), das notas exaradas pela ANPEd (2017; 2023a; 2023b) e dos projetos de lei construídos a fim de revogar a lei (Brasil, 2023a) ou de alterar alguns de seus pontos mais problemáticos (Brasil, 2023b).

Para tanto, buscou-se observar os principais apontamentos e/ou reivindicações feitos, com o objetivo de mostrar como e por que chegamos ao atual cenário, com a aprovação no dia 9 de julho de 2024 de um projeto de lei que, segundo a Profa. Dra. Monica Ribeiro da Silva (2024c) afirma e as análises aqui realizadas também o farão, não representa os anseios da sociedade civil. Da mesma forma, não respeita as observações aprovadas no Senado Federal e não leva em conta todo o movimento exaustivo de pesquisadoras/es da Educação com relação à demonstração dos problemas na manutenção do estado legal atual, ignorando completamente a demonstração dos dados acerca da tragédia que tem sido a implementação do NEM nas escolas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quando lançada a Medida Provisória nº 746/2016, na sequência também foi publicada uma Emenda Constitucional (nº 95/2016), cujo objetivo era congelar os investimentos em políticas públicas por 20 anos, inclusive as educacionais¹³. Esses movimentos geraram, no país, inúmeras manifestações, que se iniciaram em janeiro

¹³ Revogada em 2023 pelo atual governo, mas parcialmente retomada quando o Ministro da Fazenda, Fernando Haddad, insiste em colocar o financiamento da educação dentro do Teto de Gastos imposto pelo governo.

de 2016 e se estenderam até o final do ano¹⁴. Juntamente a isso, estava tramitando o processo de impedimento contra a ex-presidenta Dilma, que ficou conhecido em parte significativa da Academia como um golpe parlamentar (Antunes, 2018) e que igualmente gerou revolta popular à época, ainda que muito menor¹⁵ se comparada às movimentações contra a Medida Provisória e a Emenda Constitucional.

A Lei nº 13.415/2017, por sua vez, embora tenha sido oriunda da MP mencionada, não a contempla em sua integralidade. Segundo Motta e Frigotto (2017), e Ramos e Frigotto (2017), alguns pontos foram retirados, como, por exemplo, a exclusão tácita de Filosofia e Sociologia dos currículos. Outros, como a divisão do currículo em duas partes (FGB e IF), alteração na carga horária total do Ensino Médio, exclusão da língua espanhola, transformação de apenas alguns componentes curriculares da formação geral como obrigatórios, fortalecimento das parcerias público-privadas, inserção do notório saber, permissão para que parte da carga horária seja ministrada a distância e tantos outros, de acordo com Ferreira (2017), Ramos e Paranhos (2022) e Willima (2023), foram mantidos e aprofundados na lei.

Nesse ínterim, pesquisadoras/es da Educação já sinalizavam os possíveis problemas da Contrarreforma do Ensino Médio quando ainda era apenas uma MP. Conforme afirmam Ramos e Frigotto (2017, p. 44), a MP é geradora de “uma contra-reforma que se vale de uma suposta crise do ensino médio e de sua rejeição pelos jovens para manipular, com propaganda paga à grande mídia empresarial, a opinião pública”. Ainda segundo os autores, a referida MP “destrói a possibilidade da educação integral e de acesso ao patrimônio científico, cultural, social, ético, político, produzido pela humanidade, bases para a autonomia econômica e política para a grande maioria dos jovens que pertencem à classe trabalhadora” (idem, p. 45).

Com relação à lei especificamente, o Prof. Paulo Carrano afirma que “o Ministério da Educação provocou uma inédita reestruturação do ensino médio por Medida Provisória limitando o debate com a sociedade. Foram muitas e duras as críticas no campo educacional sobre os equívocos de forma e conteúdo da imposição.” (ANPED, 2017). Ainda segundo a matéria do referido professor, publicada no site da ANPED: “Os jovens brasileiros [...] terão diante de si o desafio da escolarização no quadro de uma orientação legislativa que pode ampliar as

14 Conferir mais informações em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Mobiliza%C3%A7%C3%A3o_estudantil_no_Brasil_em_2016. Acesso em: 10 jul. 2024.

15 A mídia hegemônica, naquele então, fez o possível para gerar um consenso acerca da deposição de Dilma Rousseff de seu cargo (Antunes, 2018). Por isso, a maior parte das manifestações entre 2015 e 2016, no que diz respeito ao pretenso “impeachment”, foram a favor da deposição, e não contra. Apesar disso, também houve movimentos contra, embora menores.

desigualdades de acesso ao conhecimento e intensificar as dificuldades para o ingresso no ensino superior para os mais pobres da sociedade”. Continuando a falar sobre a lei, cujas principais mudanças e seu contexto de formulação já foram explanados acima, Ramos e Paranhos (2022, p. 85), apontam, em consonância ao exposto por Carrano, que:

O ‘Novo’ Ensino Médio, com a BNCC e as normatizações correlatas, como as Diretrizes Curriculares, reduz a carga horária da formação geral e fragmenta o currículo, também sob a falácia da ‘flexibilidade’. Antecipa especializações na forma dos itinerários, dilui o conhecimento em áreas genéricas e visa ao desenvolvimento de competências sob o lema ‘aprender e o aprender’. Mas temos a capacidade de superar essa lógica, subsidiando-nos teoricamente, fazendo um trabalho coletivo e reafirmando a defesa da formação integrada na perspectiva da politecnia. É preciso desconstruir o mito do empreendedorismo. Se todos nós fossemos empreendedores coletivamente, superariamos a propriedade privada. Não é essa a intenção do capital, portanto, trata-se de uma ideologia, um falseamento da realidade. Afinal, quem empreende efetivamente é o capital, tanto que, historicamente, passou-se do capitalismo concorrencial ao monopolista, que levou à crise de superacumulação e à hegemonia do capital financeiro.

Percebe-se, a partir dos apontamentos das autoras e do professor, que já havia certa inclinação da Contrarreforma a aumentar, ainda mais, as desigualdades educacionais no país, em decorrência de suas diversas contradições e incongruências. Para que tal lei fosse minimamente bem aplicada, seria preciso uma grande destinação de verbas para ampliação de corpo docente e de políticas de permanência, construção de novas unidades escolares, melhoria da infraestrutura de instituições de ensino já construídas e muitas outras questões. No entanto, com a EC nº 95/2016, isso não seria possível, inviabilizando ainda mais a implementação efetiva da lei em xeque, algo que foi observado nos estudos de Silva (2023). Segundo o autor (p. 82):

Milhares de jovens de 15 a 17 anos da rede estadual tiveram a sua formação prejudicada por conta de um projeto de educação que limita o direito à educação, consoante as preocupações que se centralizam nas transferências de recursos públicos para a iniciativa privada, em detrimento de uma formação orientada pelos princípios da equidade e justiça social.

Em vista do exposto, é perceptível que tanto as previsões de pesquisadoras/es como Duarte e colaboradoras (2020), Ferreira (2017), Kuenzer (2017), Motta e Frigotto (2017), Ramos (2019), Ramos e Frigotto (2017), Ramos e Paranhos (2022) e Willima (2023) quanto a realidade de implementação da lei no Brasil, conforme apontam Silva (2023), Silva, Krawczyk e Calçada (2023) e Pereira, Ciavatta e Gawryszewski (2022), aproximam-se e muito. Vale ressaltar, em tempo, que, conforme visto acima, houve enorme resistência à Contrarreforma

desde o início, lá em 2016, mas não somente nesse momento. Mesmo após a publicação da lei, da versão final da BNCC e das Diretrizes que passaram a regular esses dispositivos legais, a resistência continuava e os movimentos contra eles só cresciam.

O auge das manifestações se deu em 2019, quando a União Nacional dos Estudantes (UNE) e a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) puxaram, a nível nacional, os Tsunamis da Educação. Os tsunamis foram manifestações públicas nacionais por melhorias na educação, pelo fim dos desmontes e pelo fim dos cortes que estavam ocorrendo naquele período histórico (início do desgoverno Bolsonaro). As principais reivindicações eram: a retirada dos cortes na Educação, a revogação do NEM, a ampliação de bolsas e auxílios, entre tantas outras¹⁶. Segundo o portal de notícias do G1 (2019), “ao menos 222 cidades do Brasil, segundo levantamento do G1, tiveram manifestações, nesta quarta-feira (15), contra o bloqueio de recursos para a educação anunciado pelo Ministério da Educação (MEC). Houve atos em todos os estados do país e também no Distrito Federal”.

Similarmente, em 2023, já no atual governo, houve os atos pela revogação do NEM, puxados pela UBES. A principal reivindicação era, obviamente, a revogação imediata da Contrarreforma do Ensino Médio, na tentativa de fazer o atual governo cumprir uma promessa feita ainda em campanha. Segundo aponta uma das matérias publicadas pela UBES sobre o assunto, relativo ao Ato Nacional pela Revogação do NEM, o 9A, “A UBES reconhece os avanços conquistados, como o aumento das horas da Formação Geral Básica e o fim do conceito do Itinerário Formativo¹⁷. No entanto, ainda há demandas não atendidas que são fundamentais para a melhoria do sistema educacional.” (UBES, 2023). Os “avanços” mencionados pela matéria se referem às promessas vazias do MEC feitas às entidades educacionais em 2023, que não foram cumpridas¹⁸, conforme veremos adiante.

A ANPED, em nota publicada nos seus canais oficiais, coloca-se na posição de apoiadora dos movimentos estudantis e demais entidades: “Em meio às mobilizações de 15 de março pela revogação do Novo Ensino Médio em várias

16 Para maiores informações, consultar: <https://encurtador.com.br/g3GsH>. Acesso em: 10 jul. 2024.

17 O fim do conceito de IF não aconteceu, tampouco acontecerá, haja vista a sua presença na legislação há décadas, inclusive no PL 5230.

18 Com a aprovação do PL nº 5.230/2023, que ocorreu no dia 09/07/2024, caso o Presidente assine a sanção, apenas algumas das reivindicações das entidades entrarão em vigor a partir de 2025, como o aumento de carga horária da FGB de 1.800h para 2.400h. Entretanto, não é necessariamente uma vitória, já que essa alteração beneficia o empresariado educacional brasileiro e foi tão somente um único (pretenso) avanço em meio aos mais de 20 vetos realizados pelo relator do PL, Mendonça Filho. Tudo isso será abordado posteriormente.

idades do país, pesquisadoras da ANPED se posicionaram a favor do movimento e criticam a fragmentação curricular gerada pela reforma do ensino médio.” (ANPED, 2023b). Ainda segundo a Associação: “Em entrevista para o jornal *Opção* (GO), Miriam Fábria Alves (UFG) [...] chamou a atenção para os prejuízos do Novo Ensino Médio, sobretudo para as/os/es estudantes da rede pública porque ele não assegura uma boa formação geral, nem profissional.” (idem).

No intuito de calar a boca do povo e das entidades educacionais, o MEC publica a Portaria nº 399/2023, cujo objetivo era realizar uma “consulta pública” para alterar alguns pontos específicos da lei em xeque. Logo de início, pode-se perceber que a intenção nunca foi a de revogar a legislação mencionada. A ANPED, em matéria publicada em sua plataforma, assinada por outras tantas entidades, questiona a consulta pública, afirmando que elas manifestam “descontentamento e surpresa com a divulgação da notícia de que o MEC vai avaliar e reestruturar o NEM (Novo Ensino Médio) reproduzindo as formas apressadas, reduzidas e negacionistas de consulta pública que caracterizaram as mudanças nas políticas educacionais desde 2016”¹⁹.

Seguindo um caminho similar, a presidência da ANPED, junto de suas/seus associadas/os, decide realizar seminários públicos em todas as regiões do Brasil a fim de coletar informações acerca da realidade do Ensino Médio brasileiro. As investigações apontaram, segundo matéria da própria Associação, sérios problemas no que diz respeito à implementação do NEM (ANPED, 2023a). Os resultados dos seminários foram compilados e um documento-síntese foi produzido e enviado ao MEC, no intuito de colaborar com as discussões sobre o assunto (idem). Infelizmente, porém, o MEC optou por ignorar (quase) categoricamente os apontamentos dispostos no documento da ANPED, ainda que ele evidenciasse os reais desejos de docentes e discentes do país.

Miriam Fábria Alves [...] pontuou como os cinco seminários expuseram uma pluralidade de vozes e deixaram consensos claros: a necessidade de revogação do Novo Ensino Médio, incluindo o arcabouço legal que o sustenta, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e novas políticas de livro didático e formação de professores. “Não é esse o ensino médio que os jovens querem. E as implicações não só no ensino médio, mas atacam o conceito básico de educação básica e de formação previstos na legislação”, argumentou. Segundo Alves, que é docente da UFG, a promessa de itinerários formativos não se formalizou, com fragilidade conceitual, descompasso e descontinuidade de implementação em tempos pandêmicos e no atual contexto. (ANPED, 2023a, s/p).

As audiências públicas suscitadas pelo MEC, juntamente à consulta “pública” realizada pelo mesmo ministério, tiveram por objetivo a construção

¹⁹ Citação retirada de: <https://forum.anped.org.br/news/pela-revogacao-do-novo-ensino-medio-nem-consultas-publicas-precisam-ser-publicas>. Acesso em: 10 jul. 2024.

de um Projeto de Lei para consumir as alterações na lei propostas no transcurso das discussões. Entretanto, não foi o que ocorreu, na prática. O MEC, num movimento de “acordão” com o empresariado brasileiro, editou um PL com poucos dos apontamentos advindos da consulta e das audiências, enfatizando no corpo do documento o que ficou acordado entre ele e o empresariado²⁰. Esse projeto, por sua vez, concorria com outro, construído pelas lideranças de esquerda do Congresso, juntamente com pesquisadoras da Educação (que consideraram os anseios da sociedade com relação ao NEM e os documentos produzidos por elas mesmas e pelas entidades), e levado a apreciação em plenário: o PL nº 2.601/2023. Em decorrência do PL do MEC (nº 5.230/2023), o anterior não chegou a ser votado, tendo dado lugar ao texto produzido pelo MEC.

A minuta do PL nº 2.601/23, disponível no site da Câmara, mostra claramente a sua intenção: revogar a Contrarreforma do Ensino Médio. Essa proposta tinha como objetivo servir de base para que uma nova lei fosse construída, coletivamente, e discutida em plenário, como manda a Constituição. Embora não tenha sido levada à votação, em decorrência do PL do MEC, cabe salientar alguns de seus pontos principais: retomada de todos os componentes curriculares obrigatórios (inclusive o espanhol), aumento da carga horária da FGB (1.800h → 2.400h), reorganização dos itinerários formativos enquanto percursos de aprofundamento (retomando a nomenclatura “parte diversificada do currículo”), obrigação de oferta da FGB somente na modalidade presencial, limitação do uso da EaD e tantos outros (Brasil, 2023a).

Com relação ao PL nº 5.230/2023, é necessário fazer observações pontuais antes de adentrar no seu conteúdo. Ainda nesta seção, vimos que o MEC fez um “esforço” para organizar uma consulta e algumas audiências públicas para compilar um documento-síntese que deveria se transformar na minuta de um PL que seria apreciado em plenário. Acontece, porém, que boa parte do que foi discutido e decidido nessas (pretensas) “experiências democráticas” não foi contemplado na minuta construída pelo MEC. O documento levado ao plenário da Câmara, conforme já se explanou acima, foi a correlação entre os anseios do empresariado brasileiro (educacional ou não)²¹, do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e apenas algumas (poucas) migalhas da consulta e das audiências (Silva, 2023b), para calar a boca da população.

20 Observações feitas pela Profa. Dra. Monica Ribeiro da Silva em suas redes, especialmente no Instagram (@monicaribeirodasilva). Para mais informações, consultá-la. Alguns apontamentos em: <https://www.instagram.com/p/CxyB2NGrWhm/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

21 Dentre eles o Todos Pela Educação, que tem interferido sobremaneira nas políticas educacionais brasileiras há anos, direcionando-as ao aprofundamento das desigualdades e aos ditames do capitalismo neoliberal vigente (Ségala, 2018).

Em poucas palavras, considerando o exposto, o que significou todo esse imbróglio levado a cabo pelo MEC? De início, manteve-se, na minuta do PL, o notório saber, a divisão do currículo em duas partes, a confusão com relação aos itinerários formativos e como operacionalizá-los, a possibilidade de oferta de parte do Ensino Médio na modalidade EaD e de parcerias público-privadas (Brasil, 2023b). Essas concessões foram feitas em decorrência do caráter conciliatório do atual governo e da correlação de forças vigente, na medida em que não seria possível aprovar uma pauta de revogação total por não ser benéfica para o empresariado e para a elite burguesa neoliberal brasileira (Silva, 2023a). Quando levada à Câmara e aprovada, logo foi designado um relator para o PL, que resultou ser a mesma pessoa que participou, enquanto ministro da Educação, da construção e promulgação da Contrarreforma: Mendonça Filho (Silva, 2023b). Isso, por sua vez, gerou descontentamento em parte da sociedade, especialmente quando o presidente da Câmara, Arthur Lira, decretou regime de urgência para a tramitação do texto na Casa Legislativa.

Na Câmara dos Deputados, a minuta, agora já PL 5230, passou por incontáveis alterações decorrentes de emendas das/os deputadas/os e das mudanças feitas pelo próprio relator (Silva, 2023b). Inicialmente, a proposta de PL contava com o retorno de todos os componentes curriculares antes obrigatórios, maior regulação do uso da EaD, aumento da FGB para 2.400h, entre outros avanços (Brasil, 2023b). Sobre as mudanças feitas pelo relator, é válido destacar que Mendonça Filho, aproveitando-se de sua posição, fez o possível para manter o PL o mais próximo possível da lei tal como está, diminuindo a proposta de aumento de 2.400h para 2.100h, mantendo a lógica confusa e perversa dos itinerários, retirando a obrigatoriedade da língua espanhola e tantos outros retrocessos em relação à minuta apresentada no começo. (Silva, 2023b). Não à toa, houve forte resistência das comunidades educacionais, conforme nos indica a Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2023).

Cabe ressaltar, no entanto, que apesar da resistência em relação ao substitutivo de Mendonça Filho, ele foi aprovado em uma primeira fase de votações na Câmara, já em 2024, e encaminhado ao Senado para que pudessem ser feitos novos apontamentos acerca do PL (Silva, 2024a; 2024b; 2024d). Segundo Silva (2024d), em que pese a rejeição de parlamentares de esquerda relativa à imposição do relator de manter os retrocessos da lei, reforçando-os, muitos não foram retirados do substitutivo enviado ao Senado, como a questão do aumento da carga horária para da FGB para 2.400h (para o Ensino Médio Integrado, pois essa alteração está valendo, no substitutivo, apenas para o Ensino Médio regular), a regulamentação do uso da modalidade EaD e dos itinerários formativos e a revogação do notório saber. (para a Educação Profissional e para a Educação Básica).

Por fim, o substitutivo passa pelo Senado Federal, tendo como relatora a Professora Dorinha (senadora com mandato em vigor). Após um período em que quase houve um retrocesso com relação ao substitutivo da Câmara (como a redução de 2.400h para 2.200h), as/os senadoras/es aprovaram um relatório que melhora significativamente o do relator Mendonça Filho. Dentre as melhorias, cabe citar: 2.400h para todos/as os/as estudantes, obrigatoriedade da oferta do espanhol, maior regulação da EaD, respeito às prerrogativas curriculares dos Institutos Federais, oferta obrigatória do ensino noturno nos municípios em que houve demanda, entre outras (Silva, 2024e). Entretanto, conforme aponta a autora citada, a Câmara ignorou esses (e outros) avanços oriundos do Senado e, numa manobra golpista do presidente da Câmara, aprovou, no dia 09/07/2024, a versão final do PL, sem que houvesse tempo de as bancadas dos partidos debaterem sobre os pontos alterados ou mantidos.

Vale reforçar que a aprovação do PL, às pressas, deveu-se a uma manobra de Arthur Lira para fazer passar as propostas de Mendonça Filho, ignorando quase completamente os avanços do relatório do Senado (Silva, 2024c; 2024e). O documento com os apontamentos de Mendonça Filho foi disponibilizado para apreciação na manhã do dia 09/07/2024 e, ao final do mesmo dia, foram votadas e aprovadas as alterações. Esse movimento, no entanto, não é novo na realidade brasileira: situação similar ocorreu com a votação da Contrarreforma do Ensino Médio entre 2016 e 2017 (Motta; Frigotto, 2017) e com a aprovação da BNCC, seja na terceira versão, seja na versão final (Aguilar; Dourado, 2018).

Cabe agora, ao Presidente da República, assinar (com vetos ou completamente) ou rejeitar o PL. Se aprovado, teremos um novo retrocesso educacional, a reforma da contrarreforma, reforçando e reafirmando a Lei nº 13.415/2017, tão criticada a nível nacional. Tal como está, após a aprovação na Câmara, o PL altera a carga horária da FGB (de 1.800h atualmente vai para 2.400h), mas somente para o Médio regular (às demais, apenas 2.100h); reforça as parcerias público-privadas, especialmente no que diz respeito aos itinerários (ratificando a destinação de verbas públicas para entes privados); mantém o notório saber para a realidade do ensino técnico-profissionalizante; não regula a oferta de parte do Ensino Médio por EaD e tampouco do ensino noturno; entre outros retrocessos (Carta Capital, 2024). De acordo com a Profa. Monica Ribeiro da Silva (2024e), estamos diante do atraso do atraso, da manutenção de um Ensino Médio em ruínas (Silva, 2024c).

REFLEXÕES FINAIS

Com base no que foi apresentado neste trabalho, é possível perceber a forte correlação de forças presente na sociedade brasileira em disputa pelo “Novo” Ensino Médio. Desde o período eleitoral de 2022, muito se discutia acerca do que o atual governo (eleito no pleito de 22) faria em relação ao NEM. A promessa de campanha defendia a revogação integral da Lei nº 13.415/17; porém, ao assumir em 2023, o discurso mudou e passamos a identificar uma tendência a apenas alterar alguns pontos mais problemáticos da lei. Esse fato se concretizou a partir da Portaria nº 399/2023, das audiências públicas, dos acordos feitos pelo MEC com o Centrão e com o empresariado brasileiro e com a alocação de Mendonça Filho para a relatoria do PL aprovado para ser votado na Câmara. (PL nº 5.230/2023).

Embora haja forte resistência da sociedade à Contrarreforma do Ensino Médio desde quando ela era ainda somente uma Medida Provisória, tudo isso foi ignorado pelo atual governo e pela atual gestão do MEC, em especial na figura do ministro Camilo Santana, e o resultado foi o desastre aprovado em 9 de julho de 2024, conforme já discutimos na seção acima. Entidades como a ANPEd, a UBES, a UNE, docentes universitárias/os, de instituições de ensino Brasil afora, pesquisadoras/es da área da Educação e parte significativa da sociedade civil lutam contra o retrocesso educacional que é o NEM há anos (2016/7/8/9, 2021/2/3/4) e foram, uma vez mais, ignoradas/os. A CONAE, que vota pautas para a construção do Plano Nacional de Educação, aprovou por unanimidade a revogação do NEM, mas também foi ignorada.

O Projeto de Lei aprovado pela Câmara no dia 09/07/2024, se assinada pelo Presidente, servirá para reforçar, ainda mais, os preceitos já vigentes na Lei nº 13.415/17, que tem sido alvo de duras críticas há 7 anos, inclusive por parte do empresariado educacional brasileiro, como o Todos Pela Educação (embora essas últimas críticas tenham um outro teor). O retrocesso vivenciado por nós nos últimos dias ratifica a importância e urgência da união da esquerda em busca de uma educação de qualidade para as filhas e os filhos das classes trabalhadoras. Além disso, igualmente ratifica o fracasso que pode supor um governo de coalizão, especialmente se esse governo não souber segurar as rédeas da burguesia e do empresariado na presença de pautas imprescindíveis como o é o Ensino Médio.

Não cabem dúvidas, portanto, de que a luta pela revogação do NEM e de todas as Contrarreformas Educacionais pós-2016 continua. Seguimos almejando um Ensino Médio de qualidade para as/os nossas/os jovens, na perspectiva da formação humana integral desses sujeitos, visando a uma sólida formação para a emancipação social, prosseguimento de estudos, inserção do mercado de trabalho ou qualquer outro caminho que as nossas juventudes queiram tomar, mas partindo de uma formação crítica, reflexiva e emancipadora.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

ALVES, U. A. *et. al.* Proletarização do trabalho docente e o notório saber: desafios e entraves para o resgate da valorização do professor. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, n. 2, p. 62-79, 2020.

ALVES, P. T. A.; SILVA, L. A.; JUCÁ, S. C. S. O percurso histórico do ensino médio brasileiro (1837-2017). **Revista Contemporânea de Educação**, v. 17, n. 39, mai/ago. 2022.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANPED. **Pesquisa evidenciada por seminários da ANPEd expõe críticas ao novo Ensino Médio; MEC amplia prazo para consulta pública**. 2023a. Disponível em: <https://anped.org.br/167-news/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

ANPED. **Pesquisadoras da ANPEd analisam problemas do Novo Ensino Médio e se posicionam a favor da revogação**. 2023b. Disponível em: <https://anped.org.br/245-news/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

ANPED. **Um “novo” ensino médio é imposto aos jovens no Brasil | por Paulo Carrano**. 2017. Disponível em: <https://anped.org.br/1726-news/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 2.601/2023**. 2023a. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2362539>. Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 5.230/2023**. 2023b. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2399598&fichaAmigavel=nao>. Acesso em: 10 jul. 2024.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Vitória da Educação Brasileira**: retirada do PL 5230/2023 da pauta da Câmara dos Deputados representa a força da comunidade educacional e recuo de setores avessos ao direito à educação. 2023. Disponível em: <https://encurtador.com.br/4dnt3>. Acesso em: 10 jul. 2024.

CARDOZO, M. J. P. B.; LIMA, F. C. S. A Contrarreforma do Ensino Médio: retrocessos e intencionalidades. **Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina, Ano 23, n. 38, jan./jul. 2018.

CARTA CAPITAL. Ensino Médio, entre conquistas coletivas e mudanças não realizadas. **Carta Capital**, 2024. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniao/ensino-medio-entre-conquistas-coletivas-e-mudancas-nao-realizadas/>. Acesso em: 12 jul. 2024.

CORTI, A. P. O Ensino Médio entre reformas. In: CORTI, A. P.; CÁSSIO, F.; STOCO, S. (Orgs.). **Escola Pública: práticas e pesquisas em Educação**. Santo André: Editora UFABC, 2023.

DUARTE, A. M. C. *et. al.* A contrarreforma do Ensino Médio e as perdas de direitos sociais no Brasil. **Roteiro**. Joaçaba, v. 45, e22528, jan. 2020.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. **Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo**. In: CÊA, G. S.; RUMMERT, S. M.; GONÇALVES, L. D. (Orgs.). Rio Grande: Ed. da FURG, 2019.

FERREIRA, E. B. A Contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, abr.-jun., 2017.

G1. Protestos e paralisações contra cortes na educação ocorrem em todos os estados e no DF. **G1**, 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/05/15/cidades-brasileiras-tem-atos-contra-bloqueios-na-educacao.ghml>. Acesso em: 10 jul. 2024.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: A flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 331–354, jun. 2017.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Revista Educ. Soc.** Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr.-jun. 2017.

PEREIRA, N. S.; CIAVATTA, M.; GAWRYSZEWSKI, B. O processo da reforma do ensino médio no Rio de Janeiro. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 16, n. 35, p. 463-481, mai./ago. 2022.

RAMOS, M. N. Ensino Médio no Brasil contemporâneo: coerção revestida de consenso no “Estado de Exceção”. **Revista Nova Paideia – Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**. Brasília, v.1, n. 1, p. 2-11, jan./jun. 2019.

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. Medida Provisória 746/2016: a contrarreforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 16, n. 70, p. 30–48, 2017.

RAMOS, M.; PARANHOS, M. Contrarreforma do Ensino Médio: dimensão renovada da pedagogia das competências? **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 16, n. 34, p. 71-88, jan./abr. 2022.

SÉGALA, K. F. **A atuação do Movimento “Todos Pela Educação” na Educação Básica brasileira: do empresariamento ao controle ideológico**. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFV. Viçosa, 2018.

SILVA, A. M. **A precarização do trabalho docente no século XXI: o**

precariado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – UFRJ. Rio de Janeiro, 2018.

SILVA, C. H. F. *et. al.* Componente Curricular Projeto de Vida: perspectivas de professoras da Rede Estadual de São Paulo. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 43, p. 1-16, 2023.

SILVA, M. R. Alerta de Mobilização: #RevogaNEM. **Instagram**, 2024a. Disponível em: https://www.instagram.com/p/C4sYvyhreMh/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWF1ZA==. Acesso em: 12 jul. 2024.

SILVA, M. R. Como ficou o acordo sobre o Novo Ensino Médio. **Instagram**, 2024b. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/C4vLOtprWgz/>. Acesso em: 12 jul. 2024.

SILVA, M. R. Ensino Médio em Ruínas. **Instagram**, 2024c. Disponível em: https://www.instagram.com/p/C9Pto5NMIxM/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWF1ZA==. Acesso em: 10 jul. 2024.

SILVA, M. R. Novo Ensino Médio de novo. **Instagram**, 2023a. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CxyB2NGrWhm/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

SILVA, M. R. O Ensino Médio pisoteado. **Instagram**, 2023b. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/C01Tow6NnTA/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

SILVA, M. R. Posicionamento Público: “Novo” Ensino Médio, Velha Dualidade. **Instagram**, 2024d. Disponível em: https://www.instagram.com/p/C4x3PHMsP3b/?img_index=1. Acesso em: 12 jul. 2024.

SILVA, M. R. Urgente. **Instagram**, 2024e. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/C9NQigXManR/>. Acesso em: 12 jul. 2024.

SILVA, M. R.; KRAWCZYK, N. R.; CALÇADA, G. E. C. Juventudes, Novo Ensino Médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 49, e271803, 2023.

SILVA, P. M. **O processo de implementação do Novo Ensino Médio na rede pública estadual de ensino do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2023.

UBES. **Arquivos sobre o Ensino Médio**. 2023. Disponível em: <https://www.ubes.org.br/category/ensino-medio/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

WILLIMA, K. G. A Educação Básica mínima e os itinerários (de)formativos: como fica a formação da juventude brasileira? *In*: DICKMANN, I. (Org.). **Entrelinhas da Educação**. Diálogo Freiriano: Veranópolis, 2023.

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: A PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E OS IMPACTOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO ESCOLAR NA INFÂNCIA

Naiana Cardoso Dourado Veronese¹

Giane Lucélia Grotti²

1. INTRODUÇÃO

No decorrer do século XX, a educação no Brasil experimentou um notável processo de ampliação, cujo marco mais significativo foi reconhecido pela Constituição Federal de 1988, que a estabeleceu como um direito social fundamental, assegurado a todos os cidadãos, fundamentando, assim, a constituição da cidadania. Este reconhecimento constitucional representa um avanço significativo no contexto educacional brasileiro, estabelecendo bases legais para a promoção da igualdade de acesso e oportunidades no âmbito da educação.

De acordo com as reflexões de Gouveia e Souza (2014), a expansão da educação no Brasil trouxe consigo implicações profundas, especialmente no que diz respeito à possibilidade de permanência do sujeito no sistema educacional. Nesse sentido, a educação assumiu uma dimensão que vai além do simples acesso à instrução, tornando-se um elemento crucial para a inclusão social e o desenvolvimento individual e coletivo. Contudo, apesar dos avanços alcançados, é inegável que o sistema educacional brasileiro ainda enfrenta uma série de desafios e dificuldades em sua oferta e qualidade.

Entre as principais dificuldades encontradas na oferta educacional, destacam-se questões como a infraestrutura precária das escolas, a carência de recursos materiais e humanos, bem como desafios relacionados à formação

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Mestranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação da Universidade Federal do Acre (PPGE/UFAC). Participante do grupo de pesquisa GEPPEAC-UFAC. E-mail: naiana.dourado@sou.ufac.br.

2 Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Paraná/UFPR. Professora efetiva da Universidade Federal do Acre. Professora do Curso de Pedagogia da (UFAC) e do Programa de Mestrado em Educação. (MED-UFAC). Participante do grupo de pesquisa NEPIE-UFPR e do GEPPEAC-UFAC. Email: giane.grotti@ufac.br.

e valorização dos profissionais da educação. Esses obstáculos representam entraves significativos para a efetivação do direito à educação de qualidade para todos os cidadãos brasileiros, comprometendo, assim, a concretização plena dos princípios democráticos e igualitários estabelecidos na Constituição.

Além disso, é importante ressaltar que as desigualdades socioeconômicas e regionais presentes no país exercem um papel determinante na configuração do cenário educacional brasileiro, contribuindo para a perpetuação de disparidades no acesso e na qualidade da educação oferecida. Diante desse contexto, torna-se imprescindível a adoção de políticas públicas e estratégias eficazes que visem superar tais desafios e promover uma educação inclusiva e de excelência em todo o território nacional.

Portanto, é fundamental que o poder público, em conjunto com a sociedade civil, assuma um compromisso efetivo com a melhoria do sistema educacional brasileiro, por meio do investimento em políticas e programas que promovam a universalização do acesso, à valorização dos profissionais da educação, a melhoria da infraestrutura escolar e a promoção da equidade e da qualidade educacional em todas as etapas e modalidades de ensino. Somente dessa forma será possível consolidar a educação como um verdadeiro instrumento de transformação social e de promoção da cidadania no Brasil.

Ao longo das últimas décadas, a Educação Infantil, particularmente no que diz respeito às creches e pré-escolas, tem passado por transformações significativas em sua concepção. Uma das mudanças mais relevantes é a inclusão da Educação Infantil como uma etapa obrigatória da Educação Básica, conforme estabelecido pela Lei 12.796/2013 que alterou a Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Essa legislação determina que, a partir dos quatro anos de idade, todas as crianças devem estar regularmente matriculadas em instituições educacionais.

Essa medida legislativa representa um marco importante na promoção da universalização do acesso à educação na primeira infância, reconhecendo-a como um direito fundamental de todas as crianças brasileiras. Ao tornar obrigatória a matrícula na Educação Infantil a partir dos quatro anos, a legislação busca garantir o acesso à educação formal desde a infância, proporcionando oportunidades de desenvolvimento integral e aprendizagem desde os primeiros anos de vida.

No entanto, apesar dos avanços legislativos, ainda persistem desafios significativos na implementação efetiva dessa política, especialmente no que se refere à garantia de oferta de vagas em creches e pré-escolas de qualidade, bem como à formação específica de profissionais para atuar nesse segmento da educação.

As discussões da qualidade da oferta de matrículas na educação suscitam questionamentos acerca de para quem e por quem essa oferta deve ser direcionada. Dentro desse contexto, emerge um grupo identificado por Freitas (2012), como os “corporate reformers”, ou reformadores empresariais da educação nos Estados Unidos, termo cunhado por Diane Ravitch. Este grupo é caracterizado por estabelecer uma forte inter-relação com diversos atores, tais como mídia, políticos, empresários, empresas e institutos privados, compartilhando a perspectiva de que a iniciativa privada é mais adequada para resolver os desafios educacionais. Eles defendem uma abordagem baseada em resultados e propõem uma maior participação do setor empresarial na oferta de educação, em contraposição à predominância do estado nesse setor.

Essa abordagem sugere uma visão de educação alinhada aos interesses empresariais, enfatizando uma educação voltada para resultados e com uma forte ênfase na participação do setor privado. Nessa perspectiva, acredita-se que a iniciativa privada seja mais eficaz na solução dos problemas educacionais, o que pode resultar em uma educação mais voltada para as demandas do mercado e menos centrada no papel do estado como provedor exclusivo de educação. Esse debate levanta questões fundamentais sobre os modelos de gestão e financiamento da educação e seus impactos na qualidade e equidade do sistema educacional.

Dito isto, os próximos tópicos deste texto visam explorar os efeitos da influência empresarial na Educação Infantil, examinando também os potenciais desafios para alcançar padrões de qualidade no ensino. Além disso, será analisado como as dinâmicas entre os setores público e privado podem exercer impactos adversos no processo de formação educacional na primeira infância.

2. A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ALICERCE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

De acordo com as contribuições de Kramer (2006), que oferece uma concepção abrangente e dinâmica da infância, reconhecendo-a como uma categoria que vai além de sua caracterização como um estágio cronológico na vida de um indivíduo, sendo também compreendida como uma construção social e histórica moldada por diversas influências socioculturais, políticas e econômicas. Kramer (2006), ainda destaca que a infância é permeada por uma complexidade inerente, refletindo não apenas as características biológicas e psicológicas das crianças, mas também os contextos sociais e históricos em que estão inseridas. Dessa forma, a concepção da infância como uma categoria social e histórica ressalta a importância de considerar as condições e dinâmicas culturais, políticas e econômicas que moldam as experiências das crianças e influenciam sua formação e desenvolvimento.

Ao reconhecer a infância como uma construção social e histórica, abre-se espaço para uma análise crítica das práticas e políticas destinadas às crianças, destacando a necessidade de políticas e abordagens educacionais sensíveis às diversidades culturais e contextos sociais específicos. Essa perspectiva ampliada da infância enfatiza a importância de uma abordagem holística e contextualizada na promoção do bem-estar e desenvolvimento integral das crianças em suas diferentes realidades socioculturais.

Kramer (2006), lança luz sobre a complexidade da infância e ressalta a importância de uma compreensão mais ampla e contextualizada desse estágio crucial do desenvolvimento humano. Essa perspectiva crítica contribui para o enriquecimento das discussões e práticas relacionadas à infância, subsidiando reflexões mais profundas sobre as políticas e práticas educacionais voltadas para esse público.

Refletir sobre esses paradoxos e sobre a infância, hoje, é condição [...] como as pessoas percebem as crianças? Qual é o papel social da infância na sociedade atual? Que valor é atribuído à criança por pessoas de diferentes classes e grupos sociais? Qual é o significado de ser criança nas diferentes culturas? Como trabalhar com as crianças de maneira que sejam considerados seu contexto de origem, seu desenvolvimento e o acesso aos conhecimentos, direito social de todos? Como assegurar que a educação cumpra seu papel social diante da heterogeneidade das populações infantis e das contradições da sociedade? (Kramer, 2006, p. 14).

São muitos os questionamentos que a referida autora nos apresenta, assim, temos de refletir sobre os paradoxos que envolvem a infância nos dias de hoje. No ambiente educativo tanto nas creches quanto na pré-escola, é imperativo compreender como as pessoas percebem as crianças, qual é o papel social atribuído a elas na sociedade e como diferentes classes e grupos sociais valorizam a infância. Além disso, Kramer (2006), questiona o significado de ser criança em diversas culturas e levanta questões fundamentais sobre como trabalhar com as crianças de maneira que respeite seu contexto de origem, desenvolvendo o acesso ao conhecimento, dentre outros direitos.

Frente à diversidade de contextos culturais, sociais e econômicos em que as crianças se encontram, é crucial compreender como a oferta educacional pode ser adaptada para atender às demandas específicas de cada grupo, ao mesmo tempo em que enfrenta e supera as complexidades sociais presentes. Este desafio não apenas requer uma análise minuciosa das políticas educacionais vigentes, mas também uma reflexão crítica sobre as percepções sociais, as barreiras econômicas e as disparidades culturais que impactam o acesso igualitário à educação.

Portanto, as adaptações contínuas das práticas de atendimento às crianças seguem conforme as mudanças nas dinâmicas históricas, sociais e culturais e

políticas, sendo importante então compreender essas transformações para aprimorar a compreensão sobre a educação voltada para a infância.

No estudo realizado por Grotti (2019), é ressaltado o surgimento das primeiras instituições voltadas para crianças durante o período do Brasil escravista. A autora chama a atenção para o caráter assistencial e higienista dessas instituições, que tinham como objetivo principal a redução do alarmante índice de mortalidade infantil na época. O foco estava em oferecer cuidados básicos e condições sanitárias adequadas para as crianças, refletindo as preocupações sociais e de saúde pública da época.

No contexto da consolidação do sistema educacional brasileiro, Kuhlmann (2000), destaca uma etapa significativa que se inicia com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e culmina com a promulgação que ele considera tardia da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996.

[...] esta nova fase, que terá seus marcos de consolidação nas definições da Constituição de 1988 e na tardia Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. A legislação nacional passa a reconhecer que as creches e pré-escolas, para crianças de 0 a 6 anos, são parte do sistema educacional, primeira etapa da educação básica. (Kuhlmann, 2000, p. 14)

Segundo Kuhlmann (2000), essa transformação significativa encontra seus pilares nas definições estabelecidas pela Constituição de 1988 e, posteriormente, na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996. O reconhecimento legal das creches e pré-escolas como componentes integrais do sistema educacional, destinadas a crianças de 0 a 6 anos, destaca-se como um marco fundamental nesse processo. A compreensão desses eventos históricos e de seu impacto é importante para a efetivação das políticas públicas educacionais e para o desenvolvimento de estratégias eficazes na área da Educação Infantil no contexto nacional.

A Constituição Federal de 1988 aborda, portanto, de maneira clara que a Educação Infantil não é, somente, de total relevância na educação básica, mas também é uma responsabilidade compartilhada conjunta. Segundo o artigo 208, inciso IV, a Constituição estabelece que a Educação Infantil, voltada para crianças de até 5 anos, é um dever que recai tanto sobre o aparato estatal quanto sobre as famílias. Esta disposição constitucional reflete não apenas o reconhecimento da importância da educação na infância, mas também a compreensão da necessidade de uma parceria ativa entre a esfera pública e os lares, visando assegurar o acesso universal e a qualidade da educação nessa faixa etária, isso é fundamental. Essa clara delimitação de responsabilidades é imperativa para orientar políticas públicas e as práticas educacionais.

Portanto, considerando os fundamentos até aqui apresentados, é válido considerar que a Educação Infantil é o alicerce da educação básica, haja visto a

importância de atender às necessidades específicas das crianças, proporcionando-lhes condições adequadas para o aprendizado, oferecendo-lhes um ambiente inclusivo, adaptado e acolhedor, respeitando a diversidade às diferenças. No próximo tópico serão apresentadas questões acerca da proposta da educação empresarial e seus objetivos, bem como sua aplicação na escola com o foco em “bons resultados”.

3. O NEOTECNICISMO, SUAS CATEGORIAS E IMPACTOS NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Freitas (2012, p. 383), a educação empresarial é caracterizada por um neotecnismo que se organiza em três principais categorias: “Este neotecnismo se estrutura em torno a três grandes categorias: responsabilização, meritocracia e privatização. No centro, está a ideia do controle dos processos, para garantir certos resultados definidos a priori como “standards”, medidos em testes padronizados.”

A primeira delas é a responsabilização, que envolve a aplicação de testes para os estudantes, a divulgação pública do desempenho das escolas e a implementação de sistemas de recompensas e sanções, promovendo a ideia de que o sucesso acadêmico é resultado exclusivo do esforço individual dos alunos. Em seguida, a meritocracia é destacada como um elemento central, expondo os professores a avaliações públicas e sanções, muitas vezes vinculando sua eficácia ao ganho de dinheiro e gerando desmoralização dentro da categoria docente, além de utilizar métodos questionáveis para determinar os melhores e piores profissionais.

Outro aspecto relevante é a privatização, que abre caminho para a gestão privada de instituições públicas de ensino. Essa abordagem propõe a transferência da administração de escolas e sistemas educacionais para entidades privadas, introduzindo elementos de mercado na educação e questionando o papel do Estado na garantia do acesso universal à educação de qualidade. Essas três categorias delineiam um cenário complexo e controverso, que tem sido objeto de debates e críticas por parte de diversos setores da sociedade, especialmente no que diz respeito aos impactos na equidade, qualidade e democratização do ensino.

Quando se trata da Educação Infantil, considerar uma abordagem baseada na responsabilização, meritocracia e privatização suscita diversas questões que entram em conflito com diversos princípios estabelecidos em legislações, como, por exemplo, a responsabilidade do Estado em garantir a oferta de vagas escolares, que é garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Outro fator que preconiza a Educação Infantil refere-se à meritocracia, considerando que para Freitas (2012), esta não apresenta bons impactos, não contribui para a formação dos alunos, acarreta desmotivação docente e

possibilita a segregação daqueles que não são considerados bons os suficiente para atingir bons resultados.

Kramer (2006), ressalta a importância de levar em conta o contexto social e cultural em que a criança está inserida durante seu processo de formação. Nesse sentido, destaca-se a relevância de valorizar as experiências humanas vivenciadas pela criança, bem como o conhecimento que ela já possui intrinsecamente em seu desenvolvimento cognitivo. Esta abordagem reconhece a complexidade da criança como sujeito de aprendizagem, destacando a necessidade de considerar não apenas o ensino formal, mas também os elementos contextuais que moldam sua compreensão do mundo. Ao valorizar suas vivências e conhecimentos prévios, torna-se possível promover uma educação mais significativa e contextualizada, favorecendo assim o desenvolvimento integral da criança em seu ambiente sociocultural.

O questionamento e a busca de alternativas críticas têm significado, de um lado, o fortalecimento de uma visão das crianças como criadoras de cultura e produzidas na cultura; e de outro, tem subsidiado a concretização de tendências para a educação infantil que procuram valorizar o saber que as crianças trazem do seu meio sociocultural de origem. (Kramer, 2006, p. 800).

Para a autora, ressaltar a importância de repensar os paradigmas educacionais é indispensável, especialmente no contexto da Educação Infantil. Ao destacar o papel do questionamento e da busca por alternativas críticas, Kramer salienta a necessidade de uma visão mais ampla das crianças como sujeitos ativos na construção cultural, o que traz à tona reflexão acerca do que de fato transcende na privatização da educação. Deve-se pensar se realmente a ideia empresarial da educação contemplará, especialmente na Educação Infantil, as competências a ela atribuída de modo a garantir o que é de direito das crianças.

No próximo tópico, será apresentada proposta de educação tecnicista, uma das metodologias encontradas na abordagem da educação empresarial e suas características divergentes em relação ao que é preconizado pela Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

3. 1 O tecnicismo na Educação Infantil como “Teoria da Responsabilização”

A transferência da lógica empresarial para o campo educacional remete à concepção de “pedagogia tecnicista”, conforme identificado por Saviani (1986). Essa abordagem direciona o processo educativo com o intuito de torná-lo objetivo e operacional, estabelecendo definições claras do que professores e alunos devem realizar, bem como determinando como e quando tais atividades devem ser executadas. Tal perspectiva reflete uma ênfase na eficiência e na

padronização dos métodos educacionais, alinhando-se muitas vezes a uma lógica de gestão empresarial.

Atualmente, o tecnicismo se manifesta sob a forma de uma “teoria de responsabilização”, em que há uma forte ênfase na prestação de contas pelos resultados alcançados no processo educativo. Nesse contexto, as instituições de ensino são frequentemente avaliadas com base em indicadores de desempenho e resultados quantitativos, o que pode gerar uma pressão por resultados imediatos e mensuráveis, em detrimento de uma abordagem mais holística e humanizada da educação. Essa visão estreita pode desconsiderar aspectos essenciais do desenvolvimento integral dos estudantes e da promoção de uma aprendizagem significativa.

Diante desse cenário, torna-se necessário um debate crítico sobre os impactos do tecnicismo na prática educativa especialmente na Educação Infantil, a fim de resgatar a dimensão humanista da educação e promover abordagens pedagógicas mais inclusivas e contextualizadas. É fundamental que as políticas educacionais considerem não apenas os aspectos quantitativos, mas também as necessidades individuais e sociais dos estudantes, visando à formação de cidadãos críticos, autônomos e solidários.

No que tange a Educação Infantil, o tecnicismo apresenta-se ineficaz em seu método, se consideramos que o Kramer afirma, “ao dizer que Educação e Pedagogia dizem respeito à formação cultural – o trabalho pedagógico precisa favorecer a experiência com o conhecimento científico e com a cultura” (Kramer, 2009, p. 809). No entanto, ter como base uma educação com foco na prestação de contas pelos resultados alcançados invalidando o processo de aprendizagem com um todo, o que não é cabível na educação da infância.

Para Freitas (2012), na dinâmica escolar, as disparidades sociais se refletem em diferenças de desempenho entre os estudantes, o que leva ao questionamento sobre a equidade do sistema educacional em corrigir as disparidades de origem. Esta abordagem tende a desviar a discussão da questão central da desigualdade social, que é a raiz das disparidades de resultados. Ao centrar-se na avaliação da eficácia da escola em equalizar oportunidades, a análise muitas vezes obscurece a compreensão mais ampla das causas subjacentes da desigualdade educacional e social.

Deste modo, Freitas (2012), afirma que de fato não há uma base empírica da educação empresarial que comprove sua eficácia.

A política educacional dos reformadores, portanto, não está baseada em evidência empírica consistente. Mas suponhamos que as tais evidências dessem suporte a estas categorias (responsabilização, meritocracia e privatização), considerando as exitosas como política pública, o que, como vimos, não ocorre; mesmo assim, ainda existiriam muitas outras razões para rejeitarmos a estratégia dos reformadores empresariais da educação. (Freitas, 2012, p. 388).

Portanto, para Freitas (2012), mesmo que hipoteticamente essas políticas fossem respaldadas por evidências robustas, ainda haveria diversas razões para rejeitá-las como estratégias válidas para a melhoria do sistema educacional. Isso sugere uma crítica à abordagem empresarial da educação, enfatizando a importância de considerar uma gama mais ampla de fatores para a formulação de políticas públicas educacionais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante as questões até aqui apresentadas, é possível inferir que a Educação Infantil emerge como uma fase essencial da Educação Básica, reconhecida e respaldada pela legislação vigente. Sua inclusão como obrigatória na estrutura educacional confere a todas as crianças o direito inalienável de acesso a essa etapa fundamental do processo educativo.

Desta forma, a Educação Infantil se revela como um instrumento indispensável para a promoção da justiça social, assegurando a todas as crianças, independentemente de sua origem ou condição socioeconômica, o acesso a um ensino de qualidade que contribua para seu desenvolvimento integral.

Portanto, a relevância do questionamento e da busca por alternativas críticas, e a necessidade de uma visão mais ampla das crianças como agentes ativos na construção cultural, gera uma reflexão sobre os reais impactos da privatização da educação. Nesse sentido, é essencial questionar se a abordagem empresarial da educação, especialmente na Educação Infantil, verdadeiramente abarca as competências atribuídas a ela, visando assegurar os direitos fundamentais das crianças.

Na esfera da Educação Infantil, o tecnicismo se mostra ineficaz em seu enfoque metodológico, considerando que o trabalho pedagógico deve favorecer a experiência com o conhecimento científico e cultural, o que sugere a necessidade de uma abordagem de vivência e experimentação na Educação Infantil.

Contudo, adotar uma perspectiva que prioriza a prestação de contas pelos resultados obtidos pode desvirtuar o processo de aprendizagem como um todo, especialmente no contexto da educação na infância. Tal abordagem não condiz com a complexidade do desenvolvimento infantil e pode comprometer a qualidade do ensino oferecido às crianças nessa fase crucial de suas vidas.

É fundamental repensar os paradigmas educacionais na Educação Infantil, priorizando uma abordagem que valorize a formação cultural, a experiência com o conhecimento e o desenvolvimento integral das crianças. Essa reflexão crítica é essencial para garantir uma educação de qualidade que atenda às necessidades e potencialidades dos pequenos aprendizes, promovendo assim um processo educativo mais eficaz e significativo.

Portanto, a reflexão aponta para a necessidade de uma abordagem voltada para a formulação de políticas educacionais, que leve em conta não apenas dados quantitativos, mas também aspectos sociais, culturais e pedagógicos. Além disso, ressalta a importância de promover um debate mais amplo e inclusivo sobre o futuro da educação, envolvendo diversos atores e considerando uma variedade de perspectivas e evidências para informar decisões políticas mais eficazes e socialmente responsáveis.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. **OS REFORMADORES EMPRESARIAIS DA EDUCAÇÃO**: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de Educação. Educ. Soc, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

GOUVEIA, Andréa; SOUZA, Ângelo. Efetividade da Política Para o Ensino Fundamental em Municípios Brasileiros. Caderno de Pesquisa. 2014. GROTTI, Giane Lucélia. **Histórias, Memórias e Educação: professores da infância em Rio Branco - Acre**. Curitiba: CRV, 2019.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. **Educação em Foco**, PUC - São Paulo. 2006.

KUHLMANN JR Moysés. História da Educação Infantil Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. maio/jun/jul/ago. 2000, pp. 5-18.

A UNIDADE BÁSICA DE SAÚDE DE TIANGUÁ – CE: RELAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Antonia Daniela de Sousa¹

Francisco Hélio Damasceno Ferreira²

Maria Tauane Pereira de Souza³

Márcia Cristiane Ferreira Mendes⁴

1. INTRODUÇÃO

Ao tentar compreender sobre políticas públicas e sua relação com as políticas educacionais, adveio primeiramente, conhecer o conceito de políticas públicas e de políticas educacionais. Esse entendimento faz com que compreendamos com mais clareza sobre em que momento as políticas públicas entrelaçam com a educação.

Em tese, pensar sobre políticas públicas é perceber a necessidade de cada ser humano, para o seu bem estar. Segundo Mead (1995), o seu conceito adentra para o campo de estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas, logo, questões que afetam as necessidades existenciais, de formação e desenvolvimento humano. O pesquisador Dye (1984), sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell (1958), ao responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz.

- 1 Licenciada em História- UVA. Graduanda em Pedagogia pela UVA/UAB. Especialização em Metodologia do Ensino de História. Mestranda em Sociologia em rede nacional PROFSOCIO-UVA. E-mail: danielasousa0411@gmail.com.
- 2 Licenciado em Educação Física- FAPAG. Graduando em Pedagogia pela UVA/UAB. Discente do curso de Direito da Instituição INTA/UNINTA - Tianguá. Especialização em Linguagens, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho pela Faculdade Federal do Piauí - UFPI. E-mail: hdamascen@gmail.com.
- 3 Graduanda em Pedagogia pela UVA/UAB. E-mail: tauanepereira1110@gmail.com.
- 4 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba; Graduada em História pelo Centro Universitário Inta – Uninta; Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba; Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE); Professora do Centro Universitário Inta – Uninta. Email: marciacfmendes@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6377103436374712>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6219-7182>.

A educação é uma necessidade para o desenvolvimento e formação humana e, compreendemos que, o que afeta a comunidade acaba refletindo na escola. Nesse sentido, alinhamos a educação como um processo formativo de refletir sobre o seu bem próprio e o bem comum. Pensando nisso, a ideia de escrever sobre o artigo nasceu das discussões da disciplina de Educação, Estado e Políticas Públicas, do curso de Pedagogia, na modalidade a distância pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).

A disciplina nos levou a ter curiosidade como acontece essa percepção de forma prática, de entender até que ponto alguns setores públicos compreendem sua relação com a escola, para realizar de forma concreta e efetiva as ações dos próprios órgãos públicos de proteção à vida, à saúde e à educação. Desencadeando como pergunta norteadora: Qual é a relação e abordagem que a Unidade Básica de Saúde do município de Tianguá – Ceará, mantém com a escola pública e como isso impacta na promoção da saúde e bem-estar dos alunos e da comunidade em geral?

Então, como proposta de estudo, o objetivo foi refletir sobre as ações da Unidade Básica de Saúde do município de Tianguá – Ceará, e que tipo de relação e abordagem mantém com a escola pública. Essa investigação nos ajudará a compreender teoricamente o que são políticas públicas e de que forma vem sendo realizada em parceria com a escola neste município. Assim, a presente pesquisa possui grande relevância para o contexto local, uma vez que, o cuidado integral e a promoção da saúde das crianças e adolescentes são fundamentais para o desenvolvimento saudável e bem-estar da população.

A partir das discussões abordadas nessa narrativa, foi possível identificar oportunidades de integração entre a saúde e a educação, visando a melhoria da qualidade de vida dos estudantes e o fortalecimento das políticas públicas nas áreas da saúde e da educação. Além disso, avaliar a eficácia das ações desenvolvidas pela Unidade Básica de Saúde em parceria com a escola, bem como identificar possíveis lacunas e desafios a serem superados nessa relação.

Dessa forma, a relação das políticas públicas e educação visa contribuir para a elaboração de estratégias e políticas mais efetivas e integradas entre essas duas importantes instituições, visando o fortalecimento do sistema de saúde e a promoção de uma educação mais saudável e inclusiva para a comunidade de Tianguá – Ceará.

2. METODOLOGIA

O presente trabalho se constituiu através de uma construção de pesquisa qualitativa, o qual os dados não são evidentes (Demo, 1995), e sua coleta e análise ocorrem principalmente por meio das reflexões dos pesquisadores em um diálogo crítico com o objeto analisado. O que importa nesse modelo de investigação não é a quantidade, mas a representatividade, a pertinência e a qualidade dos dados constituídos no caminhar da investigação.

Para conseguir as informações necessárias foi utilizada uma abordagem com instrumento de entrevista semiestruturada, por ser “um instrumento de pesquisa quase infinitamente adaptativo.” (Breakwell et al., 2013, p. 240) que permite “a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.” (Lüdke; André, 1986, p. 34). Por meio da entrevista, se tem a possibilidade de obter uma série de informações, inclusive dados objetivos, como fatos, estatísticas, registros e outros, bem como dados subjetivos, relacionados aos valores, atitudes e opiniões dos sujeitos entrevistados (Minayo, 2001; Szymanski, 2010).

Nesse sentido, em função das peculiaridades da entrevista foram direcionadas questões norteadoras que deram embasamento para esse estudo, todas as questões formuladas devem apresentar uma redação objetiva, evitando questões absurdas, arbitrárias, ambíguas, deslocadas ou tendenciosas. Como destaca Manzini (2003):

Além do tamanho da pergunta, o pesquisador deve ter o cuidado de analisar o quão difícil é, para o entrevistado, responder a uma dada pergunta. O entrevistador, ao fazer as perguntas e ao redigir o roteiro, deve fazer uma análise das dificuldades de elaboração mental a que o entrevistado está sujeito. A indagação: qual é o seu nome? Exige uma elaboração mental diferente do que perguntar: o que você acha do seu nome? Na primeira indagação o acesso à memória é mais imediato; na segunda indagação, o entrevistador estará solicitando, de certa forma, uma avaliação. Essas questões são importantes porque numa entrevista o entrevistador sempre estará perguntando sobre algum conceito e a forma de perguntar pode influenciar a elaboração mental daquele que responde. (Manzini, 2003, p. 16, grifos do autor)

Dessa forma, foi necessário adequações na construção das perguntas, gerando uma consonância entre a relevância e as características sintetizadas no questionamento. O sujeito participante da entrevista é um Agente Comunitário de Saúde, e que iremos utilizar na discussão do texto as iniciais AC, que exerce sua função há 11 anos na UBS Dionília Maria de Sampaio, conforme será descrito posteriormente. Para a realização da entrevista foi utilizado o termo de consentimento livre esclarecido como procedimento ético.

A Unidade Básica de Saúde (UBS) Dionília Maria de Sampaio é uma instituição de saúde localizada no Distrito de Arapá, no bairro Arapá, município de Tianguá, Estado do Ceará. A UBS leva o nome de Dionília Maria de Sampaio, uma figura importante na história da saúde da comunidade ou na área de atuação da unidade, e é dedicada a oferecer serviços de atenção primária à saúde para os moradores da região.

Desde sua criação, a UBS Dionília Maria de Sampaio tem desempenhado um papel fundamental na promoção da saúde, prevenção de doenças e prestação de cuidados básicos à população local. Ao longo dos anos, a instituição tem se dedicado a proporcionar atendimento médico, odontológico, de enfermagem e outras especialidades, visando garantir o acesso universal e equitativo aos serviços de saúde.

Além disso, a UBS tem desenvolvido programas e projetos de saúde comunitária, como campanhas de vacinação, palestras educativas, grupos de apoio, acompanhamento de gestantes e crianças, entre outros. A equipe multidisciplinar da UBS trabalha em colaboração com outras instituições de saúde e entidades locais para promover o bem estar e a qualidade de vida da população atendida.

A UBS conta com profissionais cadastrados, sendo eles: Gerente de Serviços de Saúde, Enfermeiro da Estratégia de Saúde da Família, Médico da Estratégia de Saúde da Família, Técnico de Enfermagem da Estratégia de Saúde da Família, Assistente Administrativo e Agente Comunitário de Saúde.

Atualmente, a UBS Dionília Maria de Sampaio continua a desempenhar um papel vital na saúde da comunidade, adaptando-se às mudanças e necessidades emergentes e buscando constantemente melhorar seus serviços e ampliar sua capacidade de atendimento.

3. A EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

A educação brasileira se constitui entre idas e vindas, de políticas que atendem o tempo e o espaço de determinada sociedade. Nesse sentido, a educação desde ensino estabelecido pelos jesuítas, se organizou por meio de interesses. O autor Bobbio enfatiza que “ Não há teoria política que não parta de alguma maneira, direta ou indiretamente, de uma definição de “poder” e de uma análise do fenômeno do poder.” (Bobbio, 1987, p.77). Assim, ao tratar de políticas públicas e políticas educacionais é importante ter em mente que o espaço e os interesses políticos refletem nas ações e decisões sobre a educação.

O educador Brandão (1981, p.4), em suas reflexões sobre o campo educacional, descreve sobre a importância das mudanças ocorridas na educação, onde mesmo diante dos desafios existentes é necessário mantermos a esperança. Com base nisso, nasce a necessidade de políticas públicas ao longo da educação

brasileira, no intuito de modificar a estrutura frágil, precária e desigual no Brasil, que vai ser utilizado como instrumento político até os dias atuais.

As políticas públicas objetivam resolver problemas de vários setores sociais, como no campo educacional, por isso se busca implementar políticas educacionais. Existem diferentes demandas da educação que necessitam ser solucionadas. De acordo a Constituição Federal de 1988, no artigo 205, (Brasil, 2016, p. 123), a educação básica deve garantir o preparo ao exercício da cidadania, bem como a qualificação para o trabalho, que deve ser garantido a partir da equidade e qualidade de ensino, o que nos revela a necessidade das políticas públicas educacionais.

Sobre essa ótica, os desafios no sistema educacional público impõe ao poder público criar ações que garantam o acesso à educação que está garantido por lei. Através de políticas públicas o Estado deve ofertar condições que garantam o estado democrático, como ocorre na educação. Para Silva e Leal:

Uma política pública é uma diretriz para enfrentar um problema público, tratando e resolvendo um problema entendido como coletivamente relevante. O conjunto de ações e decisões somente compõe uma política pública quando pretende resolver esse tipo de problema. Dessa forma, o conceito de política pública gira em torno de um conjunto de ações voltadas a resolver problemas políticos de ordem pública, e não qualquer ação da gestão pública, como uma compra de canetas, por exemplo. (Silva; Leal, 2022, p. 426)

Quando se trata de políticas públicas, não podemos desconsiderar os interesses existentes, que se manifestam de forma oculta, assim mesmo com o propósito do compromisso da concretização de um Estado Democrático de Direito, as buscas de soluções tem uma finalidade, isso implica dizer, que as decisões pensadas no campo educacional não são neutras. É fundamental enfatizar que ações isoladas não configuram política pública, logo, está relacionada com conjunto de ações e decisões, que tem como base a coletividade e procedimentos democráticos, seguindo assim um discurso às demandas fundamentais. Os autores já mencionados, refletem ainda que:

A política pública pode ser executada diretamente pelo poder público ou delegada a organizações sociais e privadas, estando o Estado sempre na função de coordenar e legitimar o processo político. As ações da sociedade civil somente constituem uma política pública quando integrarem um rol de ações coordenadas pelo Estado, assim o Estado não precisa executar diretamente políticas públicas, mas deve estar coordenando e legitimando esse processo político que leve a seu estabelecimento. (Silva; Leal, 2022, p.429)

Seguindo essa linha de raciocínio, há uma diferença entre os direitos que devem ser garantidos e políticas públicas. A rigor este último deve ser um espaço

que se relacione com uma ação comunicativa, pois se trata de política que reflete no coletivo. Com isso, as políticas voltadas para educação devem ser pensadas em conjunto com a sociedade. Estando alinhado com o direito da educação com qualidade, em que o governo deve tomar decisões que alcance uma educação igualitária e menos desigual, como constatado na abordagem dos autores aqui trabalhado:

As políticas públicas educacionais consagram os princípios dispostos pela Constituição Federal que devem ser seguidos, e tornam o direito à educação com uma aplicação prática. Esses princípios estão elencados no artigo 206 e concretizados por meio dos instrumentos realizadores da política pública. Nesse sentido, observam-se ações, programas, serviços, dentre outros meios, dispostos a observar a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, a valorização dos profissionais da educação escolar, a gestão democrática do ensino público, a garantia de padrão de qualidade, piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida, dentre outros princípios. (Silva; Leal, 2022, p.431)

Um dos desafios existentes em torno da educação além do acesso é a permanência na escola, resultando em sua evasão, o que ocasiona a necessidade de políticas públicas voltada para atender questão socioeconômico, como é o caso do programa recente do ensino médio, determinado como pé-de-meia, que tem como finalidade solucionar o problema de evasão que apresenta o índice elevado.

Alinhado a essas questões, surgem projetos de atuação do órgão público do Agente comunitário de Saúde, como meio de solucionar alguns problemas advindas da comunidade para dentro da escola, como é o caso da gravidez na adolescência e a vacinação. Qual a relação desse setor com as políticas públicas educacionais? É necessário refletirmos que a escola necessita de todo um apoio de setores externos, para que a educação seja garantida em sua plenitude. Nesse sentido, é relevante alinhar saúde à educação, sendo que é uma das propostas das políticas públicas educacionais, o que torna importante compreendermos a atuação desse setor, que será apresentado nos tópicos posteriores.

4. SAÚDE E EDUCAÇÃO: UMA RELAÇÃO HUMANA, POLÍTICA E DIDÁTICA

É necessário termos em mente, quando se trata de Educação, que não se resume apenas a prática de ensino de conteúdos. Definir o sentido educacional é muito complexo, pois a mesma se encontra alinhada com todos os movimentos da sociedade, estando inserida a saúde. Mas qual a relação da educação com a saúde? O sociólogo Durkheim em seus estudos considera a educação como fato

social, no sentido que está relacionada com as relações sociais, ou seja, as ações individuais reflete na coletividade, consequentemente, reflete no movimento na sociedade, assim ele sinaliza que a educação:

É ação exercida pelas gerações adultas, sobre aquelas não ainda amadurecidas para a vida social. Tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança particularmente se destina. Em poucas palavras, “ a educação é a socialização da criança. (Durkheim, 2010, p.10)

A educação é um instrumento para moldar o homem às condições e necessidades de cada sociedade, a partir da reprodução de um sistema político, que é embutido de interesses. No caso das ações realizadas na escola, advinda de projetos de saúde comunitário, constitui o processo de formação da criança, em razão que a saúde está intrinsecamente relacionada com as relações sociais, logo, com a educação, pois a compreensão da saúde reflete na socialização da criança.

Diante do papel ocupado da escola dentro das comunidades, não tem como se distanciar a educação da compreensão da saúde. Nessa situação a saúde não é um política pública isolada, em razão que para ser garantida necessita de cooperação de outros setores, como a escola. Bem como, para ser garantido um ensino de equidade e qualidade, posto na constituição, é fundamental o apoio de políticas públicas em torno da saúde, para que os alunos da comunidade recebidos dentro da escola, tenham consciência da importância desses cuidados para estabelecer relações saudáveis. Para endossar essa reflexão vejamos o que está posto no documento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, em relação aos seus princípios:

Art. 3. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
III – Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
IV – Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
V – Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
VI – Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
VII – Valorização do profissional da educação escolar;
VIII – Gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
IX – Garantia de padrão de qualidade;
X – Valorização da experiência extraescolar;
XI – Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
XII – Consideração com a diversidade étnico-racial. (Brasil, 2017, p.9)

Conforme exposto na narrativa acima, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, principal documento que determina as diretrizes da

educação do Brasil, direcionando as políticas voltadas para esse setor, em seus princípios apresenta-se três incisos que são importantes para compreendermos o que estamos investigando. Com isso, destacamos os incisos: “IX – Garantia de padrão de qualidade; X – Valorização da experiência extraescolar e XI – Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”.

O primeiro trata sobre a qualidade de ensino, mas como garantir sem o auxílio de políticas voltadas para a saúde? Uma escola que não oferece condições de higiene e cuidados com a saúde, não tem como garantir esse pilar. Os estudantes devem ter consciência dos cuidados e atenção com a vacinação, higiene, para que se tenha um ensino de qualidade, uma vez que, na ausência do mesmo, a comunidade enfrentará problemas sérios de saúde, consequentemente, reflete nas ações desenvolvidas dentro da escola.

No segundo inciso, acerca da valorização da experiência extraescolar, ou seja, sobre os conhecimentos externos do cotidiano dos alunos, deve-se levar em consideração os problemas apresentados pelos mesmos a partir de suas vivências. Com isso, é importante se a comunidade passa por um problema de esgoto, descarte desapropriado do lixo, ausência da coleta de lixo pela prefeitura, é fundamental desenvolver projetos que tratam das consequências para a saúde da comunidade, sendo nesse caso necessário até convidar o agente de saúde para falar dos males, caso a criança não tenha imunidade para esse espaço.

Enquanto no terceiro “XI – Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”, a LDB, ressalta o compromisso da educação com sua vinculação com o trabalho e práticas sociais, mas o que representa este último? Com certeza você já ouviu falar de práticas sociais, onde está relacionada com ações realizadas na sociedade, estando alinhado à saúde, ou seja, a escola exerce o papel de refletir as práticas sociais, levando em consideração as questões da sociedade para se viver em harmonia. Nessa situação, a compreensão da saúde é necessária para repensar nossas práticas sociais, em relação à saúde, aos cuidados dos espaços que estão inseridos e que estabelecem interações na sociedade, que podem ser positivas ou negativas.

Partindo dos pressupostos acima, a escola exerce um papel determinante de cooperação entre a comunidade, em relação a uma vida digna, nascendo a necessidade da elaboração de políticas educacionais públicas, que englobe outros setores. Nesse sentido, a autora Silva nos ajuda a entender esse universo.

Entende-se que uma política pública compreende um conjunto de ações e iniciativas, envolvendo várias áreas. Sendo assim, sua observação deve ser realizada por meio de uma abordagem interdisciplinar, principalmente sobre o enfoque da ciência política e do direito. Essa observação se dá em razão das políticas públicas serem definidas por arranjos complexos, compostos de elementos de natureza diversa. (Silva, 2022, p.426)

Assim, nota-se que a relação entre educação e saúde é essencial para o desenvolvimento holístico do ser humano. Ambas as áreas estão intrinsecamente ligadas e influenciam diretamente a qualidade de vida das pessoas. Nesse sentido, a educação desempenha um papel fundamental na promoção da saúde, uma vez que fornece informações e habilidades necessárias para que os indivíduos possam tomar decisões saudáveis em relação ao seu estilo de vida. O acesso a uma educação de qualidade pode capacitar as pessoas a adotar comportamentos saudáveis, como uma alimentação equilibrada, prática regular de atividades físicas e cuidados preventivos.

O aspecto humano está presente na interação entre educadores e alunos, assim como entre os próprios alunos, de forma a promover um ambiente acadêmico estimulado pela colaboração, encorajamento e inclusão. A atmosfera educacional, caracterizada pelo acolhimento e pela cordialidade, deve ser desenvolvida em todos os locais onde ocorrem essas atividades, tanto dentro como fora das salas de aula, laboratórios ou centros de pesquisa. Moraes, discute que:

Na sociedade chamada do conhecimento, comunicação em rede de computadores, internet, onde está o homem que, em muitos casos, valoriza mais a máquina do que o humano, seu semelhante? Além disso, para quê tanta informação, tantas mensagens “on line”, se falta autonomia para falar, liberdade para que o homem se pronuncie, para que se manifeste, inserindo-se criticamente na condução de sua própria vida e no diálogo com o outro? É preciso o conhecimento vivo, que tenha a ver com o ser sensível, e não com o homem virtual, na rede da alienação. (Moraes, 2005, p.32)

Esse ser é complexo e permeado por vários estímulos internos e externos, saúde e educação se entrelaçam não apenas no sentido humano que as duas palavras sobrecarregam, mas no sentido de formação de essência. Estão interligados, pois a educação também é um fator determinante na conscientização sobre questões de saúde, como prevenção de doenças, uso adequado de medicamentos, cuidados com a higiene e planejamento familiar. O conhecimento adquirido por meio da educação pode contribuir significativamente para a promoção da saúde e prevenção de doenças.

Por outro lado, a saúde também é um componente essencial para o sucesso da educação. Crianças e jovens saudáveis têm maior capacidade de aprendizagem e melhor desempenho acadêmico. Um ambiente escolar saudável, com estruturas físicas adequadas, acesso a serviços de saúde e programas de promoção da saúde, pode contribuir para o bem-estar dos estudantes e facilitar o processo de aprendizagem.

A importância da qualidade de vida é ressaltada nos estudos conduzidos pela Organização Mundial de Saúde (OMS), sendo considerada crucial em

todas as áreas do conhecimento. Estabelece-se uma relação entre seu conceito e contexto com diversos fatores, como cultura, valores, padrões socioeconômicos, níveis educacionais e oportunidades. É compreendido que o bem-estar é resultado da qualidade de vida e das capacidades de realização do indivíduo, de acordo com suas aspirações e objetivos. (WHO, 1995, p. 1403-9).

Ademais, vale frisar que a educação e saúde também apresenta implicações políticas e sociais. Em tese, Políticas públicas que promovem a educação e investem em saúde têm o potencial de transformar a sociedade, reduzir desigualdades e melhorar a qualidade de vida da população. Dessa forma, é essencial que governos e organizações se comprometam em garantir o acesso universal à educação e saúde como direitos humanos fundamentais.

Autores como Rodríguez; Kolling; Mesquita (2007), acreditam que, para promover a saúde de forma eficaz, é fundamental não apenas investir na atenção primária, mas também em educação direcionada às demandas e potencialidades da comunidade. Profissionais da área entendem que, para aprimorar as condições da Saúde Pública, é essencial conscientizar a população em larga escala através de campanhas que visem a promoção da saúde e a prevenção de doenças passíveis de controle por meio de medidas educativas e sanitárias.

Dessa forma, através de uma abordagem didática, ambas devem ser pautadas em uma visão integrada e multidisciplinar, que reconheça a interdependência entre educação e saúde. Professores e profissionais de saúde devem trabalhar em conjunto, promovendo práticas educativas que contribuam para a formação de indivíduos saudáveis, críticos e conscientes da importância de cuidar de si mesmos e dos outros. É essencial que essa relação seja compreendida e valorizada, para que possamos construir um futuro mais saudável e equitativo para todos dentro desse universo educacional, que envolve aspectos humanos, políticos e didáticos.

5. A ESCOLA E A COMUNIDADE: UMA ANÁLISE DO TRABALHO DESENVOLVIDO PELO AGENTE DE SAÚDE

Para uma compreensão mais realista, partindo da realidade local do município de Tianguá – CE, da unidade básica de saúde e sua relação com a escola, foi necessário uma entrevista e observação para contextualizar com o conhecimento teórico e prático. A entrevista foi conduzida com o objetivo de compreender o papel e as experiências de um Agente de Saúde que atua na Unidade Básica de Saúde (UBS) Dionília Maria de Sampaio do Distrito de Arapá.

A entrevista foi realizada de forma virtual, conforme a disponibilidade do entrevistado. Foram elaboradas 12 perguntas para explorar as atividades, desafios e percepções do Agente de Saúde, a entrevista foi realizada por meio de um questionário, (com consentimento do entrevistado) e posteriormente

transcrita para análise. Iremos utilizar as perguntas e respostas num formato de discussão em texto.

Dessa maneira, o entrevistado ocupa a função de agente comunitário de saúde, na cidade de Tianguá, e já trabalha nessa função há 11 anos, ou seja, começou suas atividades em fevereiro de 2013. Não iremos identificá-lo, mas utilizaremos as iniciais AC para as respostas da entrevista. Na sua jornada de trabalho, consequentemente se depara com realizações da saúde pública, colocando em prática a política de saúde e proteção, mas também enfrenta diversas dificuldades, o que apontou que:

Entendo ACS é apenas um porta-voz da Comunidade dentro da Unidade e da Unidade dentro da Comunidade. As pessoas não entendem que trabalhamos de uma forma organizada e que muitas vezes não podemos fazer algumas coisas sozinhas como, por exemplo, pegar receitas, verificar pressão, encaminhar para Hospital. (AC, Entrevista, Tianguá, 25 abril. 2024)

Na discussão sobre políticas públicas e educação, torna-se relevante observar se as unidades básicas desempenham ou realizam projetos em parceria com as escolas. No momento pandêmico e na atualidade, percebeu-se a ação efetiva das escolas no incentivo aos pais na vacinação infantil, além de campanhas de prevenção. O agente comunitário mencionou sobre as ações com as escolas:

Dentro da Unidade temos o desenvolvimento do Programa Saúde da Escola – PSE, que é feito mensalmente em algum grupo escolar. Além disso, trabalhamos o incentivo às campanhas como, por exemplo, outubro rosa, dezembro vermelho, maio amarelo e vermelho (AC, Entrevista, Tianguá, 25 abril. 2024)

Nesse aspecto, a contribuição das escolas é primordial para a efetivação das políticas públicas, mas, em alguns municípios e escolas também pode haver barreiras de promoção à saúde. Nesse sentido, para entender melhor, o agente comunitário de saúde relatou sobre a realidade do seu posto de saúde e como as escolas têm recebido as campanhas e projetos:

Na maioria das vezes não somos bem-vindos, por exemplo, quando vamos falar sobre “prevenção de gravidez na adolescência” ou “infecções sexualmente transmissíveis”. As escolas ainda se fecham muito a estas questões (AC, Entrevista, Tianguá, 25 abril. 2024)

O diálogo realizado com o agente de saúde nos levou a refletir sobre o papel que a comunidade atribui a ele. Ao mesmo tempo, é possível verificar os desafios diários do seu trabalho exercido, que chega até confundido com outro. Em suas experiências é relatada sobre a demanda que chegou do mesmo da escola, dado o seu vínculo com a comunidade, assim o agente de saúde assume o papel de representante da comunidade, que se deve ao acompanhamento do mesmo.

As demandas geralmente são “Busca ativa de crianças com infrequência escolar. Solicitação de apoio à criança faltosa por motivos variados chegam diariamente a nós: doença, negligência dos pais, saída do território”. (AC, Entrevista, Tianguá, 25 abril. 2024). Assim, o trabalho do agente de Saúde, se torna relevante para combater as vulnerabilidades sociais, representando um forte aliado da escola, que muitas das vezes desconhecem a realidade enfrentada da comunidade, e esse olhar do agente de saúde que apresenta uma atenção diferenciada, pode contribuir para o combate a evasão escolar.

O Agente de Saúde deve saber que seu papel está ligado a toda uma Rede de Assistência. Trabalhamos com encaminhamentos intersetoriais: encaminhamos e recebemos encaminhamentos do CRAS, CREAS, Conselho Tutelar, Ministério Público, Escolas e outros grupos. Através das ações de busca ativa e relatórios, conseguimos mensurar e criar formas de diminuir a vulnerabilidade social. Além disso, a educação em saúde faz com que se tenha menos doenças e agravos através de palestras sobre higiene, por exemplo. (AC, Entrevista, Tianguá, 25 abril. 2024).

Alinhado a essa questão, o agente de saúde desenvolve projetos e atividades, que tem a finalidade de amenizar as vulnerabilidades sociais, pois para combater necessita-se da atuação de outros setores. Com isso, foi perceptivo através do diálogo realizado, que é um desafio constante o trabalho exercido pelo o Agente de saúde na comunidade, principalmente, quando se trata de atividades para atender a vulnerabilidade, uma vez que, não se tem todo o apoio necessário. A situação da comunidade, também revela preocupação, pois, “70% da comunidade é assistida de uma forma ou outra por toda uma rede de assistência, formada por PSF, CRAS, CREAS, Conselho e outros setores” (AC, Entrevista, Tianguá, 25 abril. 2024). Isso deve-se, por conta da falta de oportunidade de trabalho e por conta da ausência de alfabetização, já que muitos jovens desistem de concluir os estudos. Para o AC:

Trabalhar diariamente dentro de uma comunidade carente não é fácil e infelizmente ainda somos vistos como os “pidões” da Assistência. Pedindo cesta básica para um, visita do Assistente Social a outro, acompanhamento a benefícios eventuais à famílias... Muitas vezes chegamos para fazer a visita à uma família que não tem nem o que comer, e aí? É nesse momento que usamos a rede de assistência. (AC, Entrevista, Tianguá, 25 abril. 2024).

Apesar dos avanços e da vasta disponibilidade de informações, os postos de saúde ainda enfrentam muitos desafios na conscientização e informação da população, especialmente entre os jovens, sobre a importância dos cuidados com a saúde. Para ilustrar melhor essa questão, o agente comunitário de saúde destacou alguns obstáculos enfrentados no posto de saúde da comunidade onde atua:

A evasão escolar e a sexualização dos pré-adolescentes. Outro ponto bastante forte e que culmina para que aconteça a evasão escolar é a negligência e a falta de vínculos paternos e maternos. (AC, Entrevista, Tianguá, 25 abril. 2024)

A implementação de programas de educação e saúde nas escolas enfrenta vários desafios. Muitas escolas consideram a educação sexual e temas relacionados à saúde como tabus, dificultando a aceitação e a discussão aberta desses assuntos. Conforme relatado pelo ACS:

A própria escola é um obstáculo quando entende que falar sobre determinados assuntos é “sexualizar” as crianças ou “banalizar” o ensino. Na verdade, uma educação sobre órgãos genitais, sobre gravidez e sobre métodos contraceptivos está intrinsecamente ligada à saúde social e pessoal. As crianças precisam saber que é só um órgão... É tudo natural e que não precisa ter receio em se falar didaticamente sobre isso e que não precisa pressa para ter uma atividade sexual. (AC, Entrevista, Tianguá, 25 abril. 2024)

Ao integrar os agentes comunitários de saúde nas políticas públicas educacionais, é possível fornecer um suporte mais abrangente e eficaz às escolas, abordando não apenas as necessidades educacionais dos alunos, mas também suas necessidades de saúde. Isso ajuda a garantir que a educação seja promovida em sua plenitude, considerando não apenas o aspecto acadêmico, mas também o aspecto físico, emocional e social dos alunos. No final da entrevista, o agente de saúde destacou as perspectivas para o futuro da saúde pública e o papel dos ACS na promoção da saúde comunitária:

Agora, formados como técnicos, esperamos ter mais abertura na comunidade para que tenhamos de certa forma, também, maior valor. Nós, que já estamos na sociedade, dentro de uma rede de assistência, temos que ser ouvidos. Afinal, diretores, professores, e estudantes mudam, e a gente continua dentro da comunidade há anos. Sabemos os caminhos das pedras. (AC, Entrevista, Tianguá, 25 abril. 2024)

Dessa maneira, o agente de saúde exerce um papel importante para a escola, tendo em vista a sua atuação na comunidade. Como já frisado nessa narrativa, a educação só garante o ensino de equidade e qualidade, se compreender a comunidade, uma vez que, exerce forte reflexo nas atitudes de projetos para a comunidade, revelando assim a importância do sistema de colaboração entre a escola e o Agente de Saúde.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da exposição dessa investigação foi possível concluir, que o Agente Comunitário de Saúde ocupa um espaço muito importante no campo educacional, sendo de suma importância esse diálogo entre ambos. No entanto, ainda há barreiras que devem ser superadas para a compreensão da atuação do primeiro sobre o segundo, dado as poucas informações da família e até mesmo da não exploração pela escola.

A rigor quando tratamos de políticas públicas educacionais na sociedade, faz-se necessário no primeiro momento fornecer informações para toda a comunidade escolar. Nesse sentido, ao dialogar com o agente, em sua fala são ressaltados os projetos voltados para dentro da escola, como o setembro amarelo, outubro rosa, em que é feita toda uma mobilização escolar, mas poucas profissionais da saúde são convidados para debater na escola, o que é necessário rever estratégias sobre a importância da atuação do ACS dentro das escolas, uma vez que, o mesmo conhece toda a realidade da comunidade, a qual exerce um trabalho por anos.

Dessa forma, a saúde alinha-se à educação para garantir a equidade e qualidade, uma vez que, a escola pública recebe o aluno com vários problemas externos, como é o caso, com próprio cuidado com a saúde e conhecimento do próprio corpo. É importante e necessário essa rede, como dito já aqui a gestão escolar para ser democrática é necessária a participação de toda a comunidade escolar, fazendo parte o ACS.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm >. Acesso em 14/08/2016.
- BREAKWELL, Glynis Marie et al. **Métodos de pesquisa em psicologia**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.503 p.
- BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade**: para uma teoria geral da Política. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.146 p.
- DYE, Thomas D. **Understanding Public Policy**. Englewood Cliffs, N.J.: PrenticeHall. 1984.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

LASWELL, H.D. **Politics: Who Gets What, When, How**. Cleveland, Meridian Books. 1936/1958.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.128 p.

MANZINI, Eduardo José. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percorso**, Maringá, v. 4, n. 2, p.149-171, 2012.

MEAD, L. M. “**Public Policy: Vision, Potential, Limits**”, Policy Currents, Fevereiro: 1-4. 1995.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, Marco Antonio de. **Os sentidos do conhecimento**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2005.

RODRIGUEZ, C. A; KOLLING, M. G; MESQUIDA, P. Educação e Saúde: um binômio que merece ser resgatado. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 31, n. 1, p. 60-66, 2007.

SILVA, Carla Luana da; LEAL, Rogério Gesta. Os programas constituidores da política pública educacional voltados à educação básica. **Revista de Investigações Constitucionais**, Curitiba, vol. 9, n. 2, p. 423-450, maio/ago.2022.

WHO. World Health Organization. Quality of life assessment. Position paper from the World Health Organization. **Soc Sci Med**, v. 41, p. 1403-1409, 199.

REPRESENTAÇÕES DO MANGUEZAL A PARTIR DA ÓTICA DE ESTUDANTES QUILOMBOLAS: SUBSÍDIOS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA ESCOLA

Joaklebio Alves da Silva¹

INTRODUÇÃO

A espécie humana sempre conviveu com os recursos naturais, passando a conhecê-los e a extrair deles elementos necessários para a sua subsistência como plantas medicinais, madeira, água, minerais etc. Nesse aspecto, o ato de conhecer os recursos implica na aquisição de conhecimentos sobre eles. Se uma pessoa busca uma planta medicinal em um contexto rural é porque conhece os benefícios da planta para o tratamento e/ou cura de uma patologia. Considerando que cada pessoa possui conhecimentos produzidos através de suas relações cotidianas com o meio ambiente, para melhor compreender esse processo, podemos recorrer a etnobiologia enquanto área do conhecimento que visa estudar as relações estabelecidas entre grupos humanos e o ambiente em que residem e/ou convivem (Albuquerque; Alves, 2014).

Ao falar de meio ambiente, sobretudo contextos socioculturais, as comunidades quilombolas se destacam devido à luta que esta população institui há anos na busca de seus direitos como a demarcação de terras. Diegues e Arruda (2001), descrevem que os quilombos são povoados por pessoas denominadas quilombolas, sendo elas, descendentes de negros escravizados, que pertencem à população negra, e que habitam em comunidades que foram doadas, ganhando destaque social devido à luta permanente por um território tradicional.

Nessas comunidades existem os processos educativos escolares e não escolares. Os escolares são promovidos por instituições de ensino que ofertam a Educação Escolar Quilombola, regulamentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola que defende a necessidade de considerar os processos educativos não escolares através dos conhecimentos

¹ Doutor em Ensino de Ciências e Matemática (PPGEC/UFRPE) com Pós-Doutorado em Educação (PPGE/UFPB/FAPESQ). Professor Adjunto da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), lotado na Unidade Acadêmica de Educação (UAE) do Centro de Formação de Professores (CFP), Cajazeiras-PB, Brasil. E-mail: joaklebio.silva@gmail.com.

tradicionais do povo quilombola na qual a escola recebe em seu contexto (Brasil, 2012). Esses conhecimentos por vezes estão relacionados com as vivências dessa população com o meio ambiente que perpassam de geração em geração, trazendo contribuições para o Ensino de Ciências e da diversidade étnico-racial da comunidade quilombola em um movimento pedagógico contextualizado na escola. Para isso, temos a etnobiologia que auxilia no fundamento de práticas com essa perspectiva.

Tendo em vista ser importante identificar os conhecimentos tradicionais dos quilombolas, em uma visão etnobiológica, referente ao seu ambiente natural, considerando que a escola é um espaço onde esses conhecimentos podem ser considerados no processo de ensino e aprendizagem, incluindo o Ensino de Ciências, o presente estudo busca responder a seguinte questão: De que forma estudantes quilombolas de uma escola municipal no estado de Pernambuco (PE) conhecem e representam o ambiente natural onde vivem?

Assim, a presente pesquisa objetivou identificar, com base na etnobiologia, como estudantes de uma escola pública e quilombola localizada no Município de Goiana-PE, conhecem e representam a biodiversidade de sua comunidade.

ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta pesquisa foi orientada pela abordagem qualitativa utilizando a metodologia da pesquisa-ação segundo Richardson e Rodrigues (2013). Vale ressaltar que este trabalho apresenta parte da pesquisa de Mestrado em Educação do autor, mais especificamente do diagnóstico enquanto etapa da metodologia utilizada, que dispõe dos conhecimentos etnobiológicos dos estudantes quilombolas.

O campo de estudo foi a Escola Municipal Adélia Carneiro Pedrosa que está localizada na comunidade quilombola de São Lourenço, na cidade de Goiana-PE. Os sujeitos da pesquisa foram 32 alunos do 4º Ano e 21 alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental. Os estudantes são identificados com nomes fictícios de origem africana que fazem partes de idiomas como Ioruba, Suarili, entre outros. O estudo cumpriu com os procedimentos éticos da pesquisa, tendo sido submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa através do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) de número 68695217.5.0000.5207.

Como instrumento para coleta de dados, foram entregues folhas de papel sulfite tamanho A4 e lápis de cor, e solicitado que os estudantes construíssem um desenho a partir do estímulo: *O que você conhece sobre o mangue em sua comunidade?* Para melhor compreensão do que foi representado nos desenhos, foi solicitada a sua descrição por meio de uma produção textual (redação) utilizando o seguinte estímulo: *Escreva uma redação sobre o que você conhece do mangue em sua comunidade.*

De acordo com Silva (2018), desenhos e produção textual se mostram enquanto instrumentos importantes para coletar dados referentes ao levantamento de conhecimentos prévios e/ou tradicionais de crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por permitir que as crianças resgatem em sua memória as relações que são estabelecidas entre elas e o meio ambiente em que vivem. Vale ressaltar que a escola está localizada em uma comunidade quilombola às margens do ecossistema manguezal que abarca o litoral norte de Pernambuco, por este motivo os conhecimentos tradicionais dos estudantes estão atrelados a esse ecossistema.

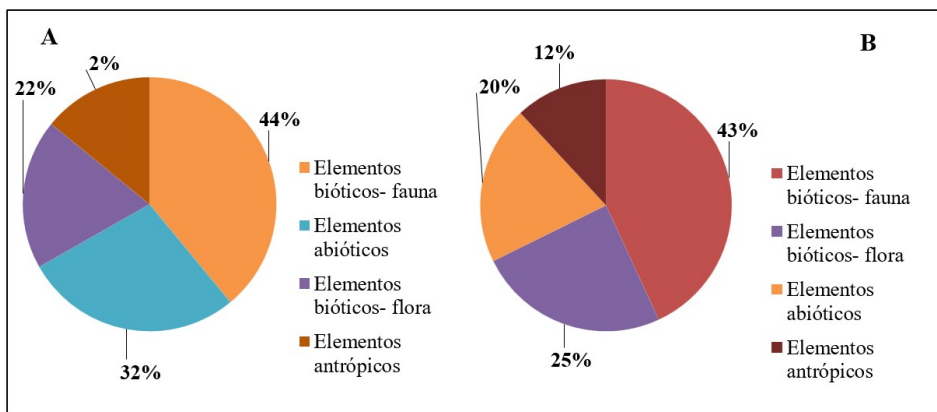
Após a coleta, os dados foram submetidos a elementos da análise de conteúdo em uma perspectiva analítico-interpretativa (Gomes, 2012 *apud* Bardin, 2011). Os elementos representados nos desenhos e redações foram agrupados nas seguintes categorias, adaptadas de Barraza e Ceja-Adame (2003): a) Elementos bióticos: fauna (caranguejo, peixe etc); b) Elementos bióticos: flora (coqueiro, folha, madeira etc); c) Elementos abióticos (sol, água etc.) e d) Elementos antrópicos (pesca, lixo entre outros). Durante a análise e discussão dos dados, trechos das falas dos alunos coletadas por meio das redações são destacados em *itálico*.

Posteriormente a categorização dos conhecimentos dos estudantes, foi calculada a frequência em relação às representações que apareceram nos desenhos e as citações nas produções textuais considerando o número de vezes na qual o elemento foi exposto pelos alunos, independentemente se eram representados e/ou citados mais de uma vez.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A fauna foi a categoria que obteve maior porcentagem devido à variedade de animais indicados pelos estudantes, seguindo dos elementos abióticos e bióticos (flora) que apresentou diferenças percentuais baseando-se nos instrumentos utilizados para coleta de dados. Em menor escala, surgiram os elementos antrópicos que também foram apresentados pelos alunos ao exporem seus conhecimentos. Por meio da Figura 1, são apresentados os percentuais de cada categoria.

Figura 1- Gráficos com a frequência dos elementos bióticos, abióticos e antrópicos citados nas redações (A) e representados nos desenhos (B) dos alunos.



Os animais conhecidos pelos alunos compuseram grupos faunísticos variados como peixes, crustáceos, moluscos, répteis, aves, insetos, mamíferos e aracnídeos. Segundo Silva e Freire (2010); Silva (2018), os animais que pertencem a esses grupos passam a ser mais representados por serem provenientes da maior visibilidade e pela sua importância cultural nas comunidades. A partir desses dados é possível planejar práticas pedagógicas que levam em consideração os conhecimentos tradicionais quilombolas em diálogo com os conhecimentos científicos propostos pelo currículo prescrito e livros didáticos da escola para abordagem de objetos do conhecimento relacionados aos seres vivos (Silva, 2018).

Os peixes, moluscos e crustáceos foram os grupos que obtiveram maior quantidade de elementos. Os estudantes apresentaram conhecimentos sobre diferentes espécies de peixes como “*dourado, taioba, carpa e arraia*”. Sobre os crustáceos, os alunos apresentaram conhecer espécies como o “*guaiaumum, o aratu e o siri*”.

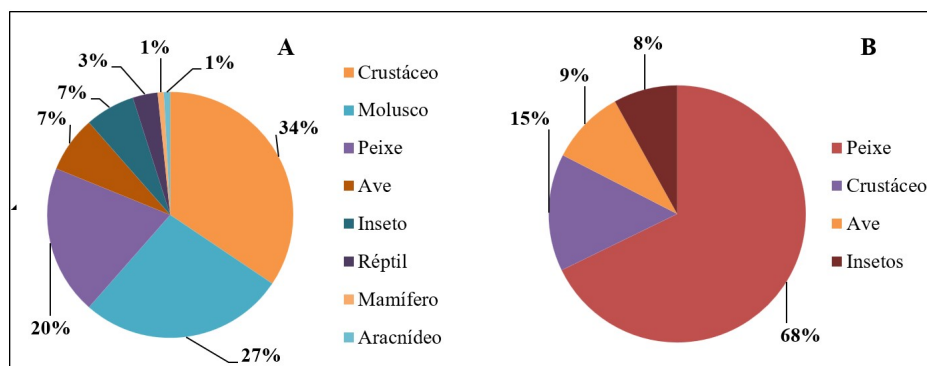
Nas redações, identificamos conhecimentos mais específicos em relação aos animais do manguezal, onde os alunos estabeleceram as diferenças dos que podemos encontrar no mangue e na maré, como é possível verificar nas redações de Ayo (menino de 10 anos) e Adla (menina de 10 anos): “[...] *No mangue tem siri, caranguejo, aratu, na maré tem marisco, sururu, ostra, muitas coisas na maré*” (Ayo, grifo nosso). “[...] *Na maré tem peixes, mariscos, sururus e ostras. Tem vários tipos de marisco, até o marisco redondo. No mangue tem caranguejo e siri e guaiaumum e aratu [...]*” (Adla, grifo nosso).

Ayo, além de apresentar os animais de seu conhecimento, diferencia os do mangue com os da maré, expondo informações relevantes à realidade da comunidade. Representações como essas são identificadas no texto de Adla, que, além de diferenciar os animais do mangue e maré, cita uma espécie de marisco.

Animais como: “arraia, dourado, peixe, carpa, taioba, caranguejo, guaiamum, camarão, siri, aratu, marisco, sururu, lesma, ostra, gatapu, teju, lagartixa, cobra, pássaro, urubu, borboleta, capivara, escorpião” foram representados e citados pelos alunos, o que certifica a variedade faunística presente na povoação, possibilitando o estudo dessas espécies durante as aulas de Ciências do Ensino Fundamental em diálogo com as especificidades da comunidade quilombola (diversidade étnico-racial).

Refletindo acerca dos instrumentos utilizados para coleta de dados, é válido dizer que os desenhos obtiveram um maior percentual na representação das aves e dos peixes, pois havia uma maior frequência de vezes na qual os alunos desenharam esses elementos. Caso semelhante ocorreu nas redações que obtiveram citações de quatro grupos de animais a mais que não estavam presentes nos desenhos (molusco, réptil, mamífero e aracnídeo). Do mesmo modo, obteve um percentual maior em relação aos crustáceos em comparação ao percentual dos desenhos.

Figura 2 - Gráficos representando os grupos de animais, conforme a frequência na qual foram citados nas redações (A) e representados nos desenhos (B).



Como os estudantes demonstraram um maior conhecimento sobre peixes, crustáceos, e moluscos, isso reflete os interesses econômicos da comunidade sobre os animais da região, já que a extração de crustáceos, moluscos e a pesca é uma das principais práticas extrativistas na povoação, servindo tanto para subsistência das famílias como para comercializar. Além disso, serve também para planejar sequências didáticas nas aulas de Ciências para estudar conteúdos direcionados à vida e ao ecossistema no manguezal, conforme aponta Silva e Ramos (2019).

Isso é evidente quando Taú (menino de 10 anos) relata que “o mangue ajuda as pessoas a sobreviver trabalhando no mangue, pescando aratu, caranguejo, peixe [...]”. A criança consegue identificar o objetivo do trabalho socioambiental realizado na comunidade e percebe o ambiente natural como uma fonte de sobrevivência,

relatando os animais característicos da prática da pesca usados como renda para famílias da Povoação de São Lourenço. Zaki (menino de 11 anos) descreve outras informações referentes à pesca e ao manejo com animais do mangue e maré: *“O mangue e a maré é uma coisa muito boa para os peixinhos. Muitas pessoas comem dele para sobreviver, como meu pai que vai para o mangue pegar aratu para vender em Carne de Vaca e Ponta de Pedra. Viva o mangue!”* (Zaki).

O manejo de animais do manguezal é uma prática comum no cotidiano dos que residem próximos a esse ambiente natural. Um estudo realizado por Alves (2015), apresenta a essencialidade do ecossistema manguezal para a sobrevivência de muitos indivíduos que residem nessas localidades. O trabalho com caranguejos surge a partir da grande procura de consumidores por este crustáceo, o que certamente propicia a rápida comercialização (Alves, 2015).

Barraza e Ceja-Adame (2003) afirmam que a criança passa a descobrir seu ambiente a partir de sua inserção nele, auxiliando na compreensão para reconhecer e identificar o mundo ao seu redor, se tratando de uma forma de fortalecer seu desenvolvimento intelectual. Como os estudantes da Povoação de São Lourenço convivem com seus familiares nos momentos de pesca e manejo de animais do manguezal e da maré, eles passam a conhecer como ocorrem essas práticas e qual seu objetivo e sua contribuição para a subsistência dos moradores locais, no sentido de fornecer renda e alimentação. Esses conhecimentos podem ser analisados sob a ótica da etnobiologia, que nos permite compreender as relações que os estudantes estabelecem com os recursos naturais do manguezal.

Além dos crustáceos, moluscos e peixes, os estudantes demonstram conhecer outros grupos de animais que possuem vida livre como as aves- *“pássaros e urubu”*-, mamífero- *“capivara”*- e insetos- *“borboletas”*, que segundo Schaeffer-Novelli (2018), são animais que podem se locomover a médias e longas distâncias explorando novos habitats, inclusive o manguezal. Carvalho e Berchez (2018), ao representar os aspectos ecológicos e sociais do manguezal, afirmam que os répteis, como os mencionados pelos alunos- *“teju, lagartixa e cobra”*- usam o manguezal como um local de refúgio, fonte de alimento e até mesmo para se reproduzirem. O aracnídeo- *“escorpião”* informado pelos alunos também podem ser encontrados em áreas de manguezal, haja vista que são animais, de acordo com Silva (2005), que vivem em ambiente terrestre em praticamente qualquer habitat, sendo comuns nas áreas tropicais e subtropicais, áreas florestais densas e/ou em manguezais, com hábitos diurnos de se ocultar em troncos de árvores e solos úmidos, havendo a existência de espécies associadas com a vegetação (Silva, 2005).

Outro aspecto interessante acerca dos animais mencionados é o conhecimento sobre o *“gatapu”*, sendo este considerado na comunidade quilombola como um búzio que é usado pelos pescadores como um apito ou

buzina para avisar quando estão no mar e que vem chegando com o barco, trazendo peixes. Conforme apresenta Absher, Ferreira Junior e Christo (2015), o “*gatapu*” é o nome popular dado a um molusco, espécie de caracol marinho (*Pugilina morio*) que se alimenta de pequenos crustáceos. Isso diz respeito a mais um aspecto cultural e étnico-racial da comunidade que vem passando das pessoas de maior idade para as crianças, o que acaba tornando-se um conhecimento tradicional e é levado para a escola pelos alunos.

Além da fauna, a flora foi um dos elementos bióticos identificados. Os elementos que mais representaram esta categoria foram as “árvores” e “*pé de coqueiro/coco*”. Os demais foram “*flor, folhas, galhos, espinhos*”, entre outros, o que demonstra o conhecimento dos alunos sobre vegetais presentes no manguezal e nos fragmentos da mata atlântica localizada nas redondezas da comunidade. Esses elementos subsidiam práticas no ensino de Ciências para estudar objetos do conhecimento relacionados à botânica (folhas, frutos, sementes, caule etc.) em diálogo com a diversidade étnico-racial da comunidade quilombola de São Lourenço, Goiana-PE.

Em relação à flora, os alunos acabaram por representar e citar elementos que não são especificamente do ecossistema manguezal, como árvores frutíferas. A flora caracteriza-se por uma categoria na qual notamos haver dificuldade de representá-la, pois requer do indivíduo uma percepção detalhada das características dos vegetais, entre elas está o local em que habitam, sua morfologia, sua coloração e até mesmo sua utilidade. Katon, Towata e Saito (2013) indicam que essa ausência de percepção de plantas no ambiente pode ser considerada como a chamada cegueira botânica, em que as pessoas possuem dificuldade de perceber as plantas em seu dia a dia e, quando passam a enxergá-las, compreendem como sendo apenas um espaço em vivem animais, tratando-as como seres inferiores aos demais seres vivos. Esse dado pode ser problematizado nas aulas de Ciências, de modo a aperfeiçoar os conhecimentos acerca da flora local.

Os alunos demonstraram conhecer mais espécies que estão localizadas no entorno da Povoação de São Lourenço do que mesmo os vegetais presentes no manguezal. Tendo em vista que as espécies de mangue possuem suas especificidades em relação à morfologia do vegetal, tendo uma estrutura aérea de suas raízes perceptível, identificamos que essas características não foram representadas nos desenhos dos alunos da mesma maneira que foram representados e citados as “árvores, os pés de coqueiro/coco e os pés de cana”.

O “*pé de cana*” também esteve presente nas produções dos alunos, onde encontramos uma justificativa em Oliveira (2015), quando a autora descreve um motivo que leva os estudantes a inserir esses elementos em suas representações, pois conforme aponta em sua pesquisa, as plantações de cana-de-açúcar

ocuparam boa parte das terras da Povoação quilombola de São Lourenço, restando apenas à atividade pesqueira para os moradores (Oliveira, 2015) e a agricultura familiar.

Outros elementos bióticos- flora foram citados pelos estudantes como: “árvore, flor, batata, cenoura, galhos, macaxeira, matos, folha, capim, espinho, grama, mata, pé de azeitona, cana, caju, pitomba, coqueiro, boldo, mangue, fruta”. A flora citada é representada pelos estudantes demonstra como os fragmentos de mata atlântica encontram-se próximos ao ecossistema manguezal da povoação, de maneira que os alunos não os diferenciam nas representações e citações.

Contudo, os estudantes também descreveram que, em sua comunidade, há “*batata, cenoura, macaxeira*”. Esse conhecimento é decorrente da agricultura familiar que se estabelece na povoação quilombola, e famílias cultivam esses vegetais como elementos que compõem a alimentação caseira. A atividade agrícola é bastante comum em comunidades rurais, o que não se torna algo distante da comunidade em estudo. Esse plantio é localizado no caminho que leva ao manguezal na comunidade, o que demonstra ser o motivo desses alunos incluírem esse conhecimento em suas produções. O mesmo ocorreu com a citação de árvores frutíferas como o “*pé de azeitona, pé de caju, pé de pitanga*” e o “*pé de fruta*”, aspecto que indica haver outras árvores frutíferas de conhecimento desses alunos.

Em meio às “árvores” e “*pé de coqueiro/coco*”, apenas dois alunos representaram vegetais com pequenas características de espécies de mangue, o que nos possibilita afirmar que os estudantes possuem conhecimentos insatisfatórios em relação a tais espécies, até porque essas características foram encontradas em apenas dois desenhos e o termo “*pé de mangue*” em apenas uma redação.

Do mesmo modo em que os elementos bióticos estiveram presentes nas produções dos estudantes quilombolas, os elementos abióticos, como “*rio, água, maré, nuvem e sol*”, foram expostos tratando-se de elementos que se relacionam com a fauna e flora local apresentado por eles.

Esses elementos abióticos são característicos da paisagem presente na biodiversidade da povoação, inclusive nas áreas de manguezal, por tratar-se de uma região com características litorâneas, devido às praias localizadas próximas a comunidade é marcada pela presença do Rio Goiana, que passa próximo a escola e das residências dos estudantes. “*Rio, sol, água, arco-íris, céu, ilha, noite, praia, terra, maré, nuvem, lama, barragem, correnteza, mar, onda, chuva*” também foram elementos abióticos citados pelos estudantes quilombolas. Ao representar conhecimentos sobre a biodiversidade, é comum que as pessoas representem e/ou informem conhecer elementos abióticos. Garrido e Meirelles (2014), ao realizar uma pesquisa sobre percepção ambiental de alunos do 1º ao 5º ano, obtiveram resultados semelhantes quando observaram que os estudantes

possuíam uma percepção naturalista do meio ambiente por darem um maior enfoque a elementos abióticos, relacionando-se com elementos bióticos (Garrido; Meirelles, 2014).

Além dos elementos já apresentados, os alunos quilombolas inseriram fatores antrópicos em suas produções, o que revela o fato desses estarem presentes no meio ambiente e se relacionarem com os demais elementos. Por sua vez, as “casas, cabanas, barracos, barcos e canoa” foram informados. Esses elementos são inseridos por meio da ação humana no ecossistema natural para fins de sobrevivência e como auxílio às suas atividades de pesca.

“Carros” e “placas de sinalização” também foram apresentados, o que faz referência à proximidade da povoação com a rodovia que dá acesso ao litoral norte de Pernambuco, levando à população as áreas litorâneas de Goiana. Santos (2011), ao pesquisar sobre dois espaços rurais segundo retratavam seus moradores através de mapas mentais, também percebeu que os indivíduos acabam por representar elementos que são mais comuns nos espaços urbanos do que nos espaços rurais, estabelecendo relações extremamente imbricadas.

A presença de elementos antrópicos foi caracterizada através de representações de humanos em vários desenhos demonstrando a pesca na comunidade (homens pescando em barcos/canoas). Mesmo dispondo de conhecimentos que se enquadram nessa categoria, os elementos antrópicos apresentaram um menor percentual diante dos demais elementos analisados.

Entretanto, redações como a de Abayomi (menina de 9 anos) deixam evidentes ações humanas no meio ambiente, caracterizando elemento antrópico de ocorrência na povoação: “[...] *Em São Lourenço era todo de pé de coqueiro o **nosso pai derrubaro** um pé de coqueiro **para fazer casas**. Aqui nesse lugar tem escola em São Lourenço.*” (Abayomi, grifo nosso).

Mansano *et al.* (2010) obteve resultados similares, quando identificou ações humanas como fator de degradação do meio ambiente ao estudar os conhecimentos de alunos sobre a paisagem de um bairro. Para mais, os alunos apresentaram outros elementos antrópicos em suas produções como “*casa, barraco, escola, anzol, caixa d’água, ladeira, rede, barco, cabana, canoa, barca, carro, lixo, remo estrada, campo, homem, vara de pescar, placa de sinalização, roçado*”.

Em referência a presença de elementos antrópicos em meio aos conhecimentos de alunos, Santos, Kirchner e Fleig (2009) diagnosticaram resultados aproximados a esses, quando, avaliando percepções de paisagem de moradores do Rio Grande do Sul, sobre uma unidade de conservação, perceberam que os elementos antrópicos como casas, estradas e cercas são bastante notáveis nas representações dos sujeitos, tendo em vista que são fatores que estão inseridos no ambiente.

Esses elementos podem ser tratados nas aulas de Ciências em momentos de estudos acerca do meio ambiente e na promoção de práticas pedagógicas voltadas a Educação Ambiental na escola quilombola. Desta forma, os professores estarão associando o ensino de Ciências com a diversidade étnico-racial dos estudantes quilombolas por meio da contextualização dos seus conhecimentos tradicionais acerca do ecossistema manguezal e da comunidade como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a pesquisa, foi possível identificar a biodiversidade da comunidade quilombola representa por meio das produções dos estudantes que mostraram este ambiente como sendo um local de interação entre os diferentes fatores biológicos nele existentes, além da presença de elementos que se relacionam com a biodiversidade e sua utilização através das ações humanas no meio.

A investigação em relação aos conhecimentos tradicionais dos alunos quilombolas demonstrou um grande potencial servindo como aporte para planejamento de aulas contextualizadas para o ensino de Ciências em diálogo com a diversidade étnico-racial e, até mesmo, para a elaboração, futuramente, de materiais didáticos condizentes com a cultura dos estudantes quilombolas e a disseminação desses conhecimentos para as demais culturas. Esta ação pode contribuir para a valorização dos conhecimentos tradicionais/etnobiológicos da comunidade quilombola, tendo em vista sua potencialidade frente a cultura da população negra, na qual precisa estar sempre viva nos diversos contextos culturais como forma de implementação da Lei 10.639/2003 que traz a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABSHER, T. M.; FERREIRA JUNIOR, A. L.; CHRISTO, S. W. **Conchas de moluscos marinhos do Paraná**. Museu de Ciências Naturais, MCN- SCB-UFPR. Rio de Janeiro: Publiki, 2015.
- ALBUQUERQUE, U. P.; ALVES, A. G. C. O que é Etnobiologia? In: ALBUQUERQUE, U. P. (Org.). **Introdução à Etnobiologia**. p. 17-22. Recife: NUPEEA, 2014.
- ALVES, A. B. História, memória, cotidiano e sobrevivência no manguezal da microrregião Bragantina. **Revista Saúde e Ciência**, v. 4, n. 2, p. 39-53, 2015.
- BARRAZA, L.; CEJA-ADAME, M. P. Los niños de la comunidade: su conocimiento ambiental y su percepción sobre “naturaliza”. In: VELÁZQUEZ, A., TORRES, A.; BOCCO, G. **Las enseñanzas de San Juan: Investigación participativa para el manejo integral de recursos naturales**. NE-

SEMARNAT, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 16/2012, de 5 de junho de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Brasília, DF: MEC, 2012.

CARVALHAL, F.; BERCHEZ, F. Conhecendo o manguezal: aspectos ecológicos e sociais. In: **Textos Educativos: Conheça os Ecossistemas Costeiros**. Disponível em: http://www.ib.usp.br/ecosteiros/textos_educ/mangue/index.htm. Acesso em: 24 de Mar. 2019.

DIEGUES, A. C.; ARRUDA, R. S. V. **Os Saberes Tradicionais e a Biodiversidade no Brasil**. Brasília: MMA; São Paulo: USP, 2001.

GARRIDO, L. S.; MEIRELLES, R. M. S. Percepção sobre meio ambiente por alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental: considerações à luz de Marx e de Paulo Freire. **Ciênc. Educ.**, v, 20, n. 3, p. 671-685, 2014.

GOMES, R. Análise de Interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (Orgs.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 79-108. 31. ed- Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

KATON, G. F.; TOWATA, N.; SAITO, L. C. **A cegueira botânica e o uso de estratégias para o ensino de botânica**. In: III BOTÂNICA NO INVERNO (Org.). LOPEZ, A. M. Instituto de Biociências da Universidade de São Paulo, São Paulo. p. 183, 2013.

OLIVEIRA, V. C. A. O novo desenvolvimento no Nordeste brasileiro e o impacto para o Quilombo de São Lourenço em Goiana Pernambuco: o caso das marisqueiras que se tornaram operárias. In: 39º ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS (ANPOCS). 2015. **Anais...** p 1-35, 2015.

RICHARDSON, R. J.; RODRIGUES, L. A. R. **Investigação e Intervenção na Gestão Escolar/Metodologia do Trabalho Científico**. In: Curso de Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Módulo III. Recife, 2013.

SANTOS, L. Mapa mental e lugar: a percepção dos moradores das Vilas Rurais Recanto Verde e Nova Jerusalém. **Revista Caminhos da Geografia**, v. 12, n. 40, p. 231-242, 2011.

SANTOS, N. R. Z.; KIRCHNER, R. M.; FLEIG, A. P. Avaliação da percepção da comunidade em relação às paisagens de uma unidade de conservação. **Ciência e Natura**, v. 2, p. 107-120, 2009.

SCHAEFFER-NOVELLI, Y. A diversidade do ecossistema manguezal. In: **Atlas dos manguezais do Brasil**. p. 23-36. 1. ed. Brasília: Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade, 2018.

SILVA, J. A. **Conhecimentos Etnobiológicos e Educação Escolar Quilombola: um olhar intercultural para o ensino de Ciências**. 2018, 184

f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte, Nazaré da Mata, 2018.

SILVA, J. A.; RAMOS, M. A. Conhecimentos tradicionais e o ensino de Ciências na Educação Escolar Quilombola: um estudo etnobiológico.

Investigações em Ensino de Ciências, v. 24, n. 3, p. 121-146, 2019.

SILVA, T. S.; FREIRE, E. M. X. Perception and use of fauna resources in communities surrounding a conservation unit in northeast Brazil. **Acta Sci. Biol. Sci.**, v. 32, n. 4, p. 365-371, 2010.

O PROGRAMA PIAUIENSE DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA, NA 10ª GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO, NO ESTADO DO PIAUÍ:

DE 2021 A 2024

Gabriel Frechiani de Oliveira¹

Soraia Dias de Brito e Silva²

INTRODUÇÃO

O Programa Piauiense de Alfabetização na Idade Certa (PPAIC) foi criado a partir da Lei nº 7.453/2021, com o objetivo de implementar um regime de colaboração entre o Estado do Piauí e os 224 municípios piauienses, no sentido de fornecer cooperação técnica e financeira, com o intuito de alfabetizar todas as crianças até os sete anos de idade ou que estejam no segundo ano do ensino fundamental, nos anos iniciais. (Piauí, 2021).

O PPAIC é formado por três segmentos de trabalho e cinco eixos de atuação³ (Lino et al, 2024):

a) **Formação em serviço:** as formações continuadas que são realizadas anualmente, com uma carga horária de 64 horas, em quatro encontros formativos, primeiramente na capital e, depois, nas regionais, que são replicadas para os gestores escolares (diretores e coordenadores pedagógicos) e para os professores do Ciclo de Alfabetização e da educação infantil, com temáticas relevantes e com a finalidade de serem aplicadas nas escolas, culminando na formação dos professores da educação infantil e do Ciclo de Alfabetização e dos gestores escolares nos municípios;

b) **Monitoramento/acompanhamento:** o desenvolvimento das atividades do PPAIC nos municípios, com o intuito de fornecer assessoramento técnico e pedagógico, promovendo melhorias contínuas no processo das atividades

1 Doutor em Arqueologia pela Universidade Federal de Sergipe. Secretaria de Estado da Educação do Piauí. Email: gfrechiani@hotmail.com.

2 Especialista em docência do ensino superior. Secretaria Municipal de Educação de Floriano. Email: sorayabrittos@gmail.com.

3 Eixo I é o de Fortalecimento da Aprendizagem; Eixo II é o de Fortalecimento da Gestão Municipal e Escolar; Eixo III - Articulação, Cooperação e Incentivos; Eixo IV - Comunicação e Engajamento; Eixo V - Avaliação Externa e Monitoramento.

escolares, com foco na educação infantil, na alfabetização e na gestão escolar, visando à alfabetização das crianças na idade certa;

c) **Avaliações externas:** o PPAIC realiza um processo de acompanhamento e preparação para as avaliações externas, com foco no SAEPI, Avaliação da Fluência em Leitura, Diagnóstico de Leitura do PPAIC, Sondagem de Escrita e Matemática e as avaliações do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, abordando o funcionamento das avaliações, as matrizes curriculares, o formato das avaliações e a importância da aprendizagem dos conteúdos, em consonância com a BNCC, este se refere ao Ciclo de Alfabetização.

Os arcabouços legais para o funcionamento do PPAIC são: as leis nº 8.018 de 2023 e 7.451 de 2021; a Instrução Normativa nº 3 de 2022; e as Portarias da SEDUC/GSE nº 1.012/2022 e nº 13 de 2023, assim como o Decreto nº 20.279, de 2021 (Lino et al, 2024).

Dentro desse contexto, a SEDUC abriu processos seletivos das 21 Gerências Regionais de Educação e nos 224 municípios piauienses, com o intuito de compor as equipes regionais e municipais, conforme os editais 19 e 21, de 2021 (Piauí b, 2021; Piauí c, 2021). Cada equipe regional e municipal é composta por um coordenador, que é formador de gestão, e dois formadores: um da educação infantil e um do Ciclo de Alfabetização. Os coordenadores e formadores são remunerados com bolsas para desenvolver suas atividades de trabalho.

Na 10ª Gerência Regional de Educação de Floriano, foi realizado um processo seletivo, onde foram selecionados um coordenador regional e dois formadores regionais, posteriormente. No ano de 2023, foi acrescido mais um quarto formador para o campo de gestão escolar, mas nos municípios a configuração de três componentes por equipe foi mantida.

Posteriormente, os treze municípios⁴ que compõem a jurisdição da regional foram signatários do PPAIC e realizaram seus processos seletivos, nos quais suas equipes foram formadas, sendo orientadas pela equipe regional, que, por sua vez, é orientada pela equipe estadual, de forma hierárquica e no modelo de cascadeamento. (ver figura 1).

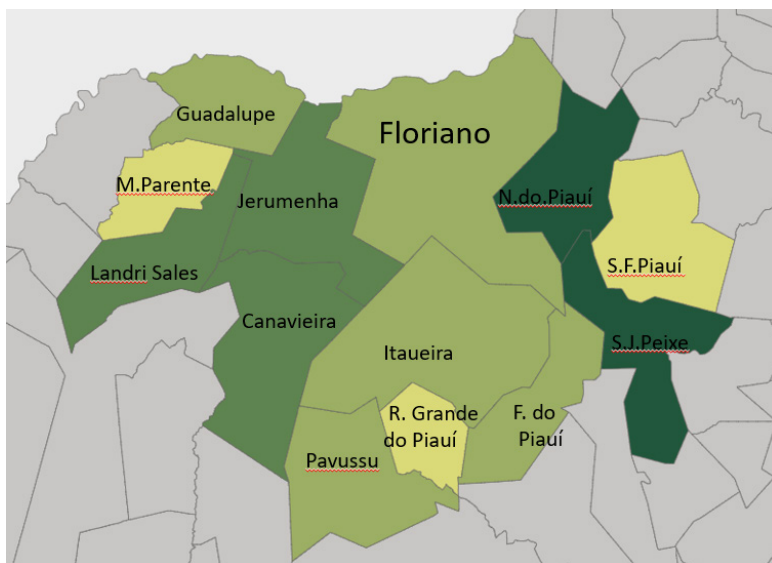
A equipe regional recebe a formação da equipe estadual em Teresina, que é posteriormente repassada às equipes municipais na sede da regional em Floriano. Por fim, as equipes municipais repassam as formações para os gestores escolares e professores da educação infantil e do Ciclo de Alfabetização, totalizando 64 horas de formação em quatro módulos formativos, ministrados em um intervalo de 1 a 2 meses entre um módulo e outro.

4 Canavieira, Flores do Piauí, Floriano, Guadalupe Itauera, Jerumenha, Landri Sales, Marcos Parente, Nazaré do Piauí, Pavussu, Rio Grande do Piauí, São Francisco do Piauí e São José do Peixe.

Dentro desse contexto, os conhecimentos alcançam o “chão da escola”, gerando um impacto positivo com a adoção de novas metodologias e práticas que visam um melhor aproveitamento da aprendizagem dos alunos, em prol da alfabetização na idade certa.

Os resultados da implementação do PPAIC na 10ª GRE Floriano vêm trazendo melhorias nos índices educacionais, tanto no SAEPI quanto na avaliação da fluência em leitura e no SAEB.

Figura 1. Os treze municípios, que fazem parte da jurisdição da 10ª Gerência regional de Floriano.



Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjojNTgyODFiZTEtMDdhMy00N2FILThmZWUtMjdhOWQ3MDdmNjg2IiwidCI6IjM1NjA5YTMyLTlwMGEtNDhlMy05MDFkLUW3Y2I1ZTZmYTU5ZCJ9>. Acesso em: 26 de jul. 2024. Modificado pelo autor.

DESENVOLVIMENTO

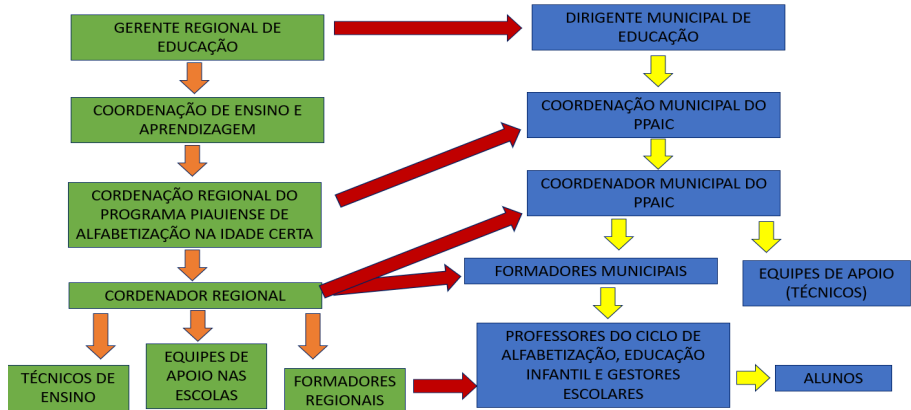
O primeiro desafio da implementação do PPAIC, na 10ª GRE de Floriano, foi a criação de canais de comunicação e a explicação do funcionamento do programa, visando consolidar um regime de colaboração entre o Estado do Piauí e os treze municípios que compõem a jurisdição regional.

Foi criada uma estrutura de comunicação entre os membros das equipes, incluindo grupos de WhatsApp: o primeiro, “PPAIC 10ª GRE”, com os participantes do programa na regional e nos municípios; o segundo, com os coordenadores municipais; o terceiro, com os formadores do Ciclo de Alfabetização; o quarto, com os formadores da educação infantil; o quinto, com a equipe regional, composta pelo gerente, coordenador de ensino e aprendizagem, coordenador regional e

os formadores do PPAIC; e o sexto, um grupo para os dirigentes municipais de educação, com os treze dirigentes municipais de educação.

A criação de um organograma da estrutura administrativa do PPAIC, na 10ª GRE, facilitou o processo de comunicação assertiva, direcionada, objetiva e resolutiva, permitindo atender às demandas propostas pelo programa e demonstrando sua eficiência e eficácia desde a sua implementação (ver figura 2).

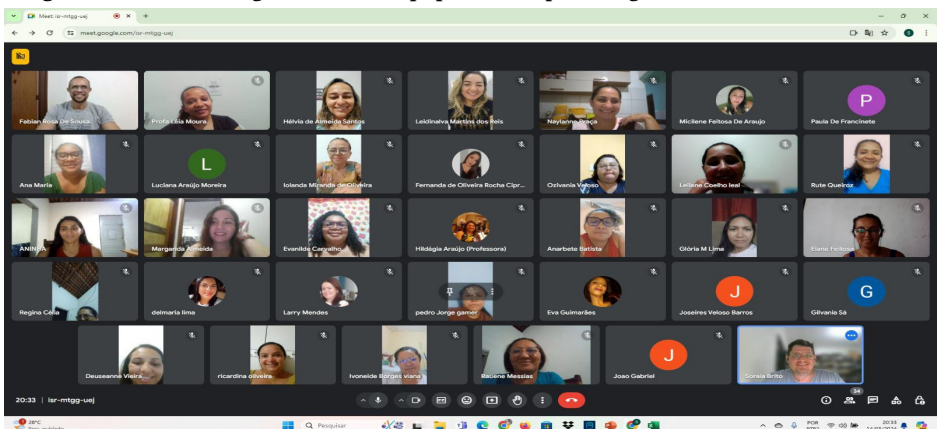
Figura 2. Estrutura organizacional do PPAIC, na 10ª GRE Florianópolis.



Fonte: Autor, 2024

Estabelecidos os canais de comunicação, as informações do programa foram repassadas, sendo que, uma vez ao mês, é realizada uma reunião com as equipes municipais do PPAIC na 10ª GRE, onde as informações são compartilhadas e discutidas com os municípios, com foco na alfabetização das crianças na idade certa, especialmente no segundo ano do ensino fundamental (ver figura 3).

Figura 3. Reunião integrada com as equipes municipais e regional, na 10ª GRE Florianópolis



Fonte: Autor, 2023

O segundo desafio foi a realização das formações regionais, que são realizadas regularmente e, posteriormente, nos municípios, pelas equipes municipais, acompanhadas pela equipe regional do programa, com o intuito de garantir a implementação do cascadeamento das informações (ver figura 4).

Figura 4. Formação do módulo II, para os gestores escolares, Floriano



Fonte: autor, 2023.

O terceiro desafio foi a criação de uma estrutura organizacional, considerando os recursos escassos e as demandas a serem atendidas dentro de um prazo determinado, além do foco nas avaliações externas, especialmente a Avaliação da Fluência em Leitura e o SAEPI.

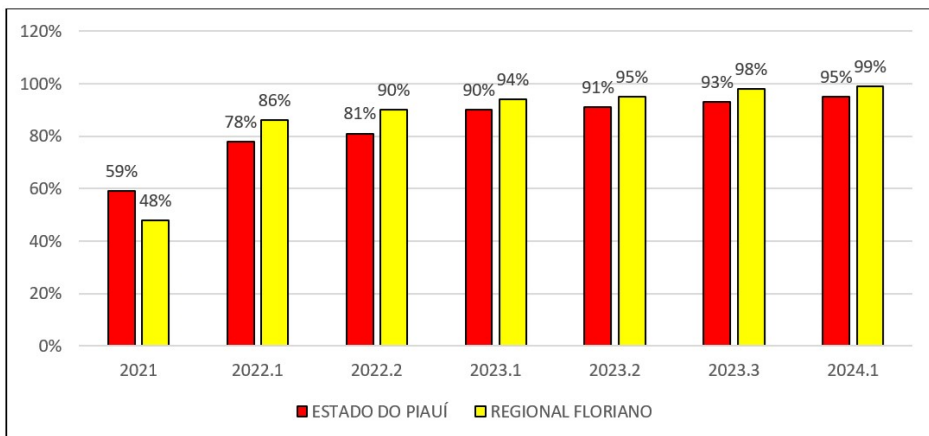
A Avaliação da Fluência em Leitura examina a habilidade de leitura e a compreensão de texto dos alunos das turmas regulares e multisseriadas. Ela consiste na execução de duas leituras e uma atividade de interpretação, tudo dentro de um limite de 60 segundos, para os alunos do segundo ano do ensino fundamental, que realizam a atividade por meio de um aplicativo de gravação de áudio.

Na primeira tarefa, o aluno deve ler um texto de 60 palavras, onde são analisados os aspectos linguísticos como extensão, tonicidade, familiaridade e a relação entre grafemas e fonemas nas formas irregulares e regulares, permitindo a observação da capacidade de leitura do estudante (Caed, 2023 a).

A segunda tarefa envolve a leitura de 40 pseudopalavras, com o objetivo de analisar a leitura de palavras desconhecidas no seu universo linguístico e observar a capacidade de leitura e pronúncia dos sons. Por fim, a terceira tarefa requer a leitura e interpretação de um texto com mais de 100 palavras, após a qual o aluno realizará uma interpretação. Com base nas leituras realizadas, os estudantes são classificados em três categorias de leitores (Caed, 2023 a).

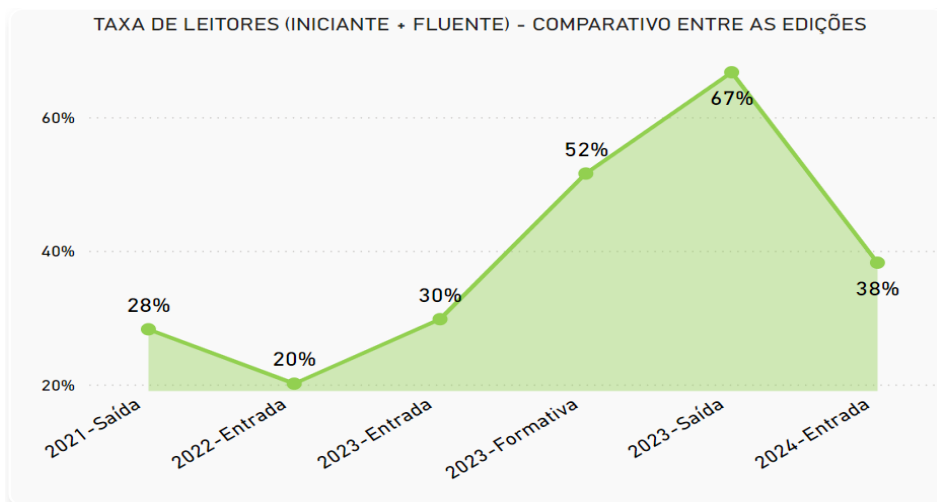
Desde 2021, houve um crescimento na participação dos estudantes nessa avaliação, alcançando um ápice de 99,97% nas avaliações amostral e censitária de 2024.1 (avaliação de entrada), com a participação de 1.428 alunos. Quanto ao desempenho do público-alvo, observa-se uma queda de 8,5% no percentual de pré-leitores, um aumento de 1,4% de leitores fluentes e um aumento de 0,6% no percentual do índice de fluência em leitura (Caed, 2023 a) (ver gráficos 1 e 2).

Gráfico 1. Evolução da participação, na avaliação da fluência em leitura, entre 2021 a 2024



Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiNTgyODFiZTETMDdhMy00N2FILThmZWUtMjdhOWQ3MDdmNjg2IiwidCI6IjM1NjA5YTMyLTlwMGEtNDhlMy05MDFkLUU3Y2I1ZTZmYTU5ZCJ9>. Acesso em: 26 de jul. 2024. Modificado pelo autor.

Gráfico 2. Evolução da taxa de leitores, na avaliação da fluência em leitura, entre 2021 a 2024.



Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiNTgyODFiZTETMDdhMy00N2FILThmZWUtMjdhOWQ3MDdmNjg2IiwidCI6IjM1NjA5YTMyLTlwMGEtNDhlMy05MDFkLUU3Y2I1ZTZmYTU5ZCJ9>. Acesso em: 26 de jul. 2024. Modificado pelo autor.

A equipe regional do PPAIC realiza ações de engajamento durante o período das avaliações externas, realizando visitas para motivar as equipes escolares, distribuir brindes para os alunos e monitorar as atividades de aplicação (ver figura 5).

Figura 5. Avaliação da Fluência em Leitura, E.M. Getúlio Vargas, em Floriano, 2023.1 (Avaliação de Entrada).



Observação: os rostos dos alunos foram cobertos, por serem menores de idade.
Fonte: Autor, 2023.

A avaliação do SAEPI é outro ponto focal, onde se realiza um trabalho de preparação para os municípios, abordando as principais dificuldades da rede municipal, com orientações para as escolas com pior desempenho na avaliação, além de demonstrar as habilidades mais comumente erradas pelos alunos do segundo ano no ano anterior (ver figura 6).

Figura 6. Exemplo de uma devolutiva com o resultado do percentual de acerto das habilidades, do segundo ano, língua portuguesa, turma por turma, escola por escola, o comparativo com o município.

DIAGNÓSTICO COM O GRAU DE ACERTO DAS HABILIDADES – 2º ANO – LÍNGUA PORTUGUESA – POR ESCOLA – MUNICÍPIO A								
Escola	H 01 (%) Ler palavras.	H 02 (%) Relacionar elementos sonoros das palavras com sua representação escrita.	H 03 (%) Ler frases.	H 04 (%) Reconhecer a finalidade de um texto.	H 05 (%) Localizar informações explícitas em textos.	H 06 (%) Inferir informações em textos verbais.	H 07 (%) Inferir o assunto de um texto.	H 08 (%) Inferir informações em textos que articulam linguagem verbal e não verbal.
ESCOLA A	88	-	71	25	25	46	42	71
ESCOLA B – TURMA A	94	35	100	68	45	53	50	62
ESCOLA B – TURMA B	61	-	91	52	64	64	59	27
ESCOLA C	33	-	-	57	60	17	30	13
MUNICÍPIO	68	35	85	56	47	44	44	51

Fonte: Autor, 2024.

No ano de 2024, foi realizada uma formação em serviço, com carga horária de 8 horas, focada no SAEPI, sendo ministrada de forma presencial para dois municípios, Jerumenha e Marcos Parente, e para outros nove municípios, de forma online (Canavieira, Flores do Piauí, Guadalupe, Landri Sales, Nazaré do Piauí, Pavussu, Rio Grande do Piauí, São Francisco do Piauí e São José do Peixe) (ver figura 7).

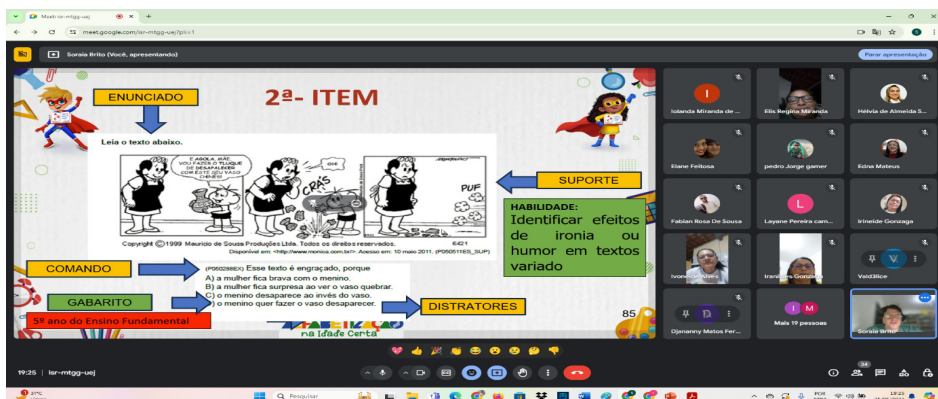
Figura 7. Formação em serviço: curso do SAEPI, ministrado no município de Jerumenha, no dia 25/05/2024



Fonte: autor, 2024.

O curso estava dividido em quatro módulos: Unidade 1 - A importância do contexto escolar: “Uma andorinha só não faz verão” e “Nem inverno, não faz nada!”; Unidade 2 - “O que é o SAEPI”; Unidade 3 - “A importância do monitoramento constante dos alunos por habilidades, não apenas por notas”; Unidade 4 - “Como se preparar para o SAEPI de 2024?” (ver figura 8).

Figura 8. Formação em serviço: curso do SAEPI, ministrado de forma online, no dia 25/06/2024



Fonte: autor, 2024.

O quarto desafio foi o acompanhamento e monitoramento das atividades do programa nos municípios. Assim, são realizadas, no mínimo, uma visita anual desde 2022, totalizando todos os municípios em 2023 e 2024 (ver figura 9).

Figura 9. Devolutiva dos resultados educacionais, no município de Rio Grande do Piauí, em 2024.



Fonte: Autor, 2024.

As devolutivas dos resultados educacionais acontecem com a presença dos dirigentes municipais de educação, supervisores pedagógicos, gestores escolares e professores do Ciclo de Alfabetização e da educação infantil, além da equipe municipal do PPAIC. Às vezes, com a presença do prefeito do município visitado, é entregue um compilado dos resultados educacionais do município impresso e em PDF do ano anterior (ver figura 9).

Figura 10. Devolutiva dos resultados educacionais, no município de Flores do Piauí, com a presença do prefeito, Evandro em 2024.



Fonte: Autor, 2024.

A equipe estadual do PPAIC também realiza visitas periódicas às regionais, pelo menos uma vez ao ano, discutindo os pontos fortes e de apoio dentro das atividades do programa na 10ª GRE de Floriano. Também são realizadas devolutivas em alguns municípios, como Floriano (ver figura 11).

É realizado um diálogo horizontal, buscando soluções para as adversidades da rede, com foco principal na alfabetização das crianças na idade certa e no fortalecimento do regime de colaboração entre o Estado do Piauí e os municípios da regional (ver figura 11).

Figura 11. Devolutiva dos resultados educacionais da equipe estadual, com o município de Floriano, em 2024



Fonte: Autor, 2024.

Anualmente, são realizados os seminários municipais e regionais de boas práticas do PPAIC na 10ª GRE, onde os municípios apresentam, inicialmente, suas boas práticas no campo da educação infantil, Ciclo de Alfabetização e gestão escolar. Posteriormente, as práticas municipais são apresentadas e selecionadas por uma banca avaliadora, sendo discutidas no seminário regional, que inclui uma quarta prática, no campo da direção municipal de educação (ver figuras 12 e 13).

Por fim, as práticas selecionadas no seminário regional são apresentadas no seminário estadual, ao final do ano, juntamente com as práticas das demais regionais. Dentro desse contexto, gera-se uma troca de experiências entre os municípios, proporcionando a adoção de novas práticas na sala de aula e na gestão escolar, contribuindo, conseqüentemente, para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Figura 11. Seminário municipal de boas práticas, no município de Flores do Piauí, 2023.



Fonte: Autor, 2024.

Figura 12. Seminário regional de boas práticas do PPAIC, em Floriano, 2023.



Fonte: Autor, 2024..

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados educacionais do PPAIC na 10ª GRE estão contribuindo para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, com foco na gestão escolar, educação infantil e Ciclo de Alfabetização. O processo de consolidação de um regime de colaboração é um caminho a ser percorrido dentro de um planejamento a ser cumprido. Dentro desse contexto, os municípios estão adotando as sugestões propostas.

Além disso, está em andamento um processo de implantação de uma cultura de avaliações nas redes municipais, visando à realização de um processo de preparação antes da avaliação, durante a avaliação e, posteriormente, a avaliação final, especialmente em relação ao SAEB, SAEPI, Fluência em Leitura e CNCA⁵ (RENALFA⁶).

O principal desafio é o engajamento e a motivação dos professores e gestores para que adotem em sala de aula as metodologias propostas pelo PPAIC, alcançando os alunos e, assim, garantindo seu direito à aprendizagem e, conseqüentemente, ao pleno exercício da cidadania. Os professores, gestores escolares, equipes municipais do PPAIC e técnicos são responsáveis pelo funcionamento do PPAIC, com o suporte das equipes regionais e estaduais.

Os grandes protagonistas do processo de ensino e aprendizagem são os alunos. O compromisso moral, educacional, cultural, político e social é a alfabetização de todas as crianças na idade certa, sem exceção. Nenhuma criança será excluída desse processo de alfabetização.

REFERÊNCIAS

CAED A. Disponível em: <<<https://parc.caeddigital.net/mdl/mod/book/view.php?id=125&chapterid=18>>>. Acesso em 3 de jan. 2024.

PIAUÍ A. Lei nº 7.453, de 8 de janeiro de 2021. Diário Oficial do Estado do Piauí, Teresina, PI, 8 jan. 2021. Disponível em: < [https://www.diario.pi.gov.br/doe/files/diarios/anexo/8f14ca21-eb71-4ca8-8f61-e2b47732f9f3/DIARIO-OFICIAL-DO-ESTADO-DO-PIAUI-PUBLICACAO-N-69%20\(8\).pdf](https://www.diario.pi.gov.br/doe/files/diarios/anexo/8f14ca21-eb71-4ca8-8f61-e2b47732f9f3/DIARIO-OFICIAL-DO-ESTADO-DO-PIAUI-PUBLICACAO-N-69%20(8).pdf) Acesso em: 3 de jan. 2024.

PIAUÍ B. EDITAL SEDUC-PI/GSE Nº: 18/2021. Teresina: Secretaria de Estado da Educação: Teresina, 2021.

PIAUÍ C. EDITAL SEDUC-PI/GSE Nº: 21/2021. Teresina: Secretaria de Estado da Educação: Teresina, 2021.

LINO, C.M.; RODRIGUES, G. SANTOS. O ; DE OLIVEIRA, G. F.; DE SOUSA, LIA R. L.; DE BRITO, M.Z. ; MORAIS, P. DA C. C. M. . **Os resultados educacionais do programa piauiense de alfabetização na idade certa, no estado do Piauí, no período de 2021 a 2023.** CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES, v. 17, p. e5309, 202.

5 CNCA. Compromisso Nacional Criança Alfabetiza, um programa do Governo Federal criado, em 2023, visando a alfabetização das crianças, na educação infantil e anos iniciais.

6 RENALFA. Rede Nacional de Articulação de Gestão, Formação e Mobilização.

LETRAMENTO MATEMÁTICO E PRÁTICAS DE LUDICIDADE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Francisca Cibeles da Silva Gomes¹

Juliana Veras de Sousa²

Maria de Lourdes Alves de Oliveira³

Regiswânia Seillane Rodrigues de Sousa⁴

INTRODUÇÃO

O presente artigo visa apresentar a aplicação de práticas colaborativas realizadas na Escola Municipal São Luís, localizada na zona rural de Barras-PI. A atividade ocorreu com a participação dos alunos da turma. As práticas colaborativas são de extrema importância, pois proporcionam e desenvolvem estratégias para o ensino e a aprendizagem da matemática.

Foram aplicados diversos recursos pedagógicos matemáticos na sala de aula, com o objetivo de demonstrar a utilidade desses recursos didáticos. A aplicação desses recursos pelo professor promove a integração entre os alunos, aumentando o interesse e a participação, o que contribui para que os alunos discutam suas ideias e experiências, expondo-as ao grupo e interagindo entre si.

A motivação do aluno é um fator de grande importância no processo de ensino e aprendizagem; quanto mais motivado estiver o aluno, mais disposto ele estará a aprender. O uso de recursos pedagógicos promove o aprendizado matemático, desenvolvendo estratégias diferenciadas para atender às necessidades individuais dos alunos, considerando suas diversas habilidades e estilos de aprendizagem.

A presença de recursos didáticos nas aulas de matemática tem sido incentivada, e raramente se discute o ensino desta ciência sem mencionar esses

1 Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: cs6445758@gmail.com.

2 Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: ju.veras@hotmail.com.

3 Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: lourdesoliveira1986@gmail.com.

4 Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: regiswania.sousa@ufpi.edu.br.

recursos. Entretanto, não basta utilizá-los apenas de forma lúdica e sem função educativa; é necessário que seu uso esteja integrado à disciplina de matemática, com objetivos bem definidos, promovendo assim uma aprendizagem efetiva.

Durante a atividade, foram implementadas diversas metodologias que incluíram jogos matemáticos, atividades em grupo e a utilização de materiais manipulativos, como blocos lógicos e ábacos. Esses recursos permitiram aos alunos explorarem conceitos matemáticos de forma concreta, facilitando a compreensão e o desenvolvimento do raciocínio lógico. Recomenda-se a continuidade e expansão dessas práticas, considerando-se os benefícios observados para o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos.

LETRAMENTO MATEMÁTICO: APONTAMENTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS

A Matemática desempenha um fator decisivo na resolução de problemas do dia a dia, no mundo do trabalho, na construção do conhecimento em diversas áreas curriculares. Ela abarca apontamentos numéricos, espaciais, medidas, aritmética, geométrica, contabilidade, gestão de negócios, entre outros. Está presente em diversos momentos da vida de qualquer pessoa, seja para fazer compras no mercado, mediar a temperatura nos momentos de patologia, conversar com amigos utilizados os meios tecnológicos, passear em um carro produzido com base em cálculos e engenharia complexa, estudar problemas que envolvem expressões numéricas dentro de uma sala de aula e assim por diante.

Para Soares et al. (2022), devemos partir de conhecimentos mais simples para os mais complexos, mas devemos compreender a realidade dos alunos e de seu cotidiano para que possamos proporcionar aprendizagens significativas, contextualizadas e que façam sentido para os jovens. O professor deve fazer uso dos saberes prévios, as perspectivas particulares dos discentes sobre a disciplina e os conteúdos abordados, uma vez que eles devem ser sujeitos críticos, pensantes e que possuem experiências e modos de vida relacionados com a Matemática. Podendo fazer uso de jogos, brincadeiras, históricas, problematizações, abrindo os olhos dos educandos para uma realidade a ser investigada, mas sempre respeitando o processo de aprendizagem individual e o ritmo de cada aluno.

No qual possa planejar as ações, ou seja, significa antecipar ações e procedimentos que o docente vai realizar, em conjunto com os alunos, visando atingir certos objetivos previamente estabelecidos. De modo, que seja possível escolher bem as estratégias, definir planos de aula, ações pedagógicas, guiar de maneira coerente e objetiva, prever flexibilidade, clareza, acessibilidade. Pode ser dividido em: plano da Escola (se trata do Projeto Político Pedagógico), plano de ensino (a ser desenvolvido na disciplina) e plano de aula. Levando

em consideração diversas questões, tais como: alunos, contexto, turma, escola, justificativa, objetivos (gerais e específicos) e intenções, para quem, os métodos e técnicas, os conteúdos (conjunto de saberes que serão assimilados e apropriados pelos discentes), o professor deve ser o mediador do conhecimento e não é centro.

Nesse contexto, o Letramento Matemático deve fazer parte do dia a dia, e o quanto a sua história é um instrumento fundamental para melhorar os processos de ensino e aprendizagem, facilitando o despertar da curiosidade e os interesses dos alunos. Quando nos deparamos com noções abstratas, percebemos que ela está presente nos diversos detalhes da rotina, seja no despertador, na contagem das horas para chegar do trabalho ou terminar um serviço, no preço do almoço ou do lanche, do combustível para nos locomovermos para vários locais.

Essa visão panorâmica da realidade permite que os alunos compreendam a Matemática de maneira contextualizada, provocando a curiosidade e trabalhando em cima das dificuldades, de acordo com a sua realidade vivida e fazendo sentido com os problemas enfrentados no dia a dia. Sendo assim, faz-se necessário trabalhar com tecnologias de comunicação, jogos digitais e concretos para que possamos criar estratégias para solucionar tais problemáticas. Refletindo sobre a aprendizagem e ao mesmo tempo estimulando o raciocínio lógico.

Pode ser compreendido com o caráter crítico, reflexivo e interativo da matemática como meio e com os conteúdos desenvolvidos ao longo da formação dentro desse campo do conhecimento para entender e agir no mundo. A partir desse espírito investigativo, os alunos podem se relacionar com os aspectos conceituais, científicos e cotidianos que o campo de conhecimentos trás para a sociedade, na sua capacidade de resolver problemas, construir intervenções e possibilitar o desenvolvimento dos usos sociais das características matemáticas na vida dos discentes. Refletindo na maneira como construímos representações, formulamos e resolvemos problemas que impliquem no entendimento da realidade e do modo como entendemos as práticas e teóricas matemáticas para além de um discurso tradicional.

Além de ler, escrever e fazer cálculos, os alunos devem saber interpretar esses aspectos conceituais e práticos dentro do cotidiano, dos espaços escolares e fora deles. Considerando que há modos de existir e entender o mundo ao seu redor que perpassa diretamente pela matemática. Favorecendo a compreensão de uma ampla variedade de conjecturas, problemas em contextos históricos e sociais, mobilizando conceitos, fatos, ferramentas e entendimentos escolarizados no desenvolvimento de competências e habilidades (Arruda; Ferreira; Lacerda, 2020). Evidenciando que o letramento também possui vínculos diretos com os aspectos ideológicos, os modelos econômicos, culturais e sociais veiculados na sociedade.

O professor pode fazer uso de recursos multimídias, computadores, televisão, utilizando cenas de filmes, vídeos e uma ampla variedade de ideias que devem ser desenvolvidas mediante planejamento e vínculo com o cotidiano. Trabalhando dados e informações na construção do saber. O professor deve estar atento à escolha dos aplicativos, conhecer suas possibilidades e verificar seus objetivos, assim como alimentar uma postura mediadora do assunto que será utilizado através de jogos e softwares. E o estudante precisa ser envolvido como protagonista e ainda dar um feedback ao professor. Utilizando tecnologias como *geogebra*, *photomath* e outros que auxiliam nessa construção de conceitos de maneira dinâmica e criativa. Propiciando estudos mais significativos, de qualidade e dinâmico, fazendo com os estudantes visualizem de forma mais concreta essas problematizações na prática (Lima; Rocha, 2022).

PRÁTICAS COLABORATIVAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Segundo Menduni *et al* (2023), o ensino de matemática é frequentemente considerada uma disciplina abstrata e desafiadora, pode ser mais efetivamente ensinada através de práticas colaborativas que promovem a participação ativa dos alunos. O ensino colaborativo, quando bem implementado, facilita a compreensão dos conceitos matemáticos, assim como, desenvolve habilidades essenciais como o trabalho em equipe, a comunicação e a resolução de problemas. Portanto, pode-se beneficiar significativamente de abordagens pedagógicas que integrem atividades lúdicas e estimulem o protagonismo dos alunos.

De acordo com Piaget (1973), a aprendizagem efetiva ocorre quando os alunos estão ativamente envolvidos na construção do conhecimento. Este estudo examina a aplicação de recursos didáticos lúdicos e estratégias de protagonismo em uma turma de alunos que já havia sido introduzida ao conceito de adição com números naturais de até três ordens.

Durante o último semestre, uma experiência de ensino em uma turma do 2º ano ilustrou claramente os benefícios das práticas colaborativas no ensino da matemática. O objetivo principal desta abordagem era criar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e interativo, onde os alunos pudessem explorar conceitos matemáticos complexos em colaboração uns com os outros.

Foram elaboradas e implementadas diversas atividades lúdicas com o objetivo de aprofundar o conhecimento dos alunos sobre adição e promover o protagonismo. As atividades incluíram a Pescaria Numérica, a Associação de Mãos e Números, o Teatro das Sombras, o Bingo com Garraão Reciclado, a Caixa Surpresa (realizada em 13/06/2024), a Raspadinha e as Continhas Molhadas (desenvolvidas em 10/06/2024), e a Roleta (realizada em 17/06/2024).

Embora, cinco dos recursos tenham sido desenvolvidas em uma manhã, não significou prejuízos na forma com a rotina estava sendo assimilada pelo aluno, porque foi uma ação programada para ser realidade na forma de oficina, os discentes sabiam com antecedência das atividades, os motivos do trabalho e o que iriam realizar. E fazia parte das iniciativas que seriam desenvolvidas para aprofundar os conhecimentos produzidos durante as aulas.

As atividades foram organizadas de forma a integrar o lúdico ao processo educativo, visando o engajamento e a participação ativa dos alunos. O Ditado Molhado e a Raspadinha foram introduzidos nas aulas de matemática para revisar e aprofundar os conteúdos relacionados à adição, sem agrupamento. Os alunos participaram ativamente dessas atividades, utilizando dedos e canetas para remover a tinta P.V.A. que cobria as adições (ANEXO 1 E 2). Este método não só facilitou a prática de cálculos mentais, mas também tornou a aprendizagem mais envolvente e prazerosa para os alunos.

(Anexo 1: ditado molhado)



(Anexo 2: raspadinha)



Fonte: alunas de pedagogia- Pril

Os alunos demonstraram alto nível de envolvimento e satisfação com as atividades propostas. A interação com os recursos lúdicos permitiu que os alunos praticassem cálculos mentais de maneira mais eficaz e significativa. A utilização de materiais como papel toalha e borrifadores para as Continhas Molhadas evidenciou um aumento no engajamento dos alunos, que, apesar de saírem com as mãos sujas de tinta, apresentaram um entusiasmo notável para realizar as atividades. (Campos, 2006).

A implementação de práticas lúdicas no ensino da matemática revelou-se uma estratégia eficaz para promover a participação ativa dos alunos e aprofundar seus conhecimentos. De acordo com Vygotsky (1984), a aprendizagem é facilitada por meio da interação social e da atividade prática. As atividades lúdicas, como

a Raspadinha e as Continhas Molhadas, serviram como ferramentas para reforçar os conceitos de adição, estimulando a curiosidade e o envolvimento dos alunos. A integração dessas práticas no currículo contribuiu para um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e colaborativo.

A experiência demonstrou que atividades lúdicas e estratégias de protagonismo são eficazes no ensino da adição, promovendo um aprendizado mais ativo e engajador. As atividades realizadas proporcionaram aos alunos uma compreensão mais profunda dos conceitos matemáticos e melhoraram seu entusiasmo e participação nas aulas. A adoção de métodos pedagógicos que integram o lúdico e o protagonismo pode, portanto, ser recomendada como uma prática pedagógica valiosa para o ensino da matemática.

No dia 17 de junho de 2024, foram realizadas atividades educacionais que incluíram pescaria (ver Anexo 3), mãos associativas com números, bingo numérico, caixa surpresa e teatro das sombras. A oficina de matemática começou com os alunos realizando contagens utilizando mãos confeccionadas em E.V.A. e registrando os resultados das somas em áreas designadas com plástico adesivo. Posteriormente, uma atividade prática foi incorporada ao caderno para reforçar conceitos de contagem e associação, utilizando cores e números, com ênfase na pesquisa de adição, representada nos peixes.

(Anexo 3: Pescaria)



Fonte: alunas de pedagogia- Pril

A fase final, anterior ao recreio, foi marcada pela diversão, onde as crianças, de forma independente, realizaram a atividade de pescaria com um anzol, procedendo com a leitura e contabilização dos valores. Esta atividade colaborativa permitiu que os alunos auxiliassem mutuamente na resolução das operações matemáticas.

Após o intervalo, foi realizada a atividade de bingo (conforme Anexo 4). Apesar da resistência inicial dos alunos, que demonstraram descontentamento com a possibilidade de perder e dificuldade em aceitar derrotas, o prêmio foi distribuído equitativamente entre todos os participantes através da caixa surpresa, um dos recursos trabalhados no dia. Os alunos, que exibiram um alto nível de competitividade e ainda não estavam acostumados a perder, participaram ativamente da atividade.

(Anexo 4: Bingo)



Fonte: alunas de pedagogia- Pril

Eles foram responsáveis por anunciar os números e realizar a rotação do galão de água, enquanto falavam e separavam os numerais utilizados e marcados nas cartelas, que estavam impressas em papel A4 em diferentes cores. Quando as bolas de sorteio acabaram, os alunos expressaram frustração por não poder continuar jogando. Mesmo após ter sido utilizado três vezes em ocasiões anteriores, o clima competitivo e o interesse pelo jogo se mantiveram e se intensificaram a cada rodada.

A seguir, foi realizada a atividade de Teatro das Sombras (conforme Anexo 5), utilizando uma caixa de papel preta com uma seção coberta por papel manteiga. Os alunos puderam projetar as sombras dos números utilizando a lanterna de um celular. A atividade foi conduzida em duplas, permitindo que os alunos trabalhassem juntos para que seus colegas reconhecessem os valores representados com dois algarismos.

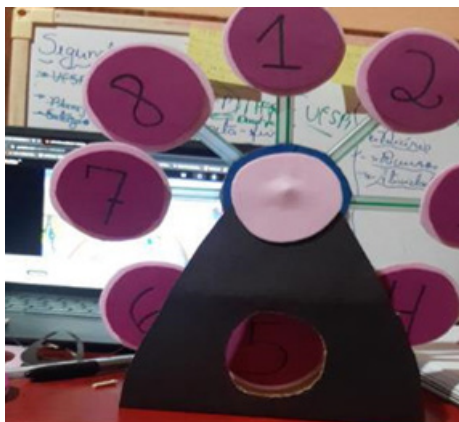
(Anexo 5: Teatro de sombra)



Fonte: alunas de pedagogia- Pril

Ainda no dia 17 de junho de 2024, foi realizada a atividade com a roleta (conforme Anexo 6), que incluía números de 1 a 8, confeccionada com E.V.A., canudos, papel cartão preto, fita transparente e uma caixa de papelão. Os alunos realizaram a rotação da roleta e, em seguida, estouraram balões que continham adições a serem resolvidas. Após estourarem os balões, os alunos realizaram as operações matemáticas, somando os valores encontrados.

(Anexo 6: Roleta)



Fonte: alunas de pedagogia- Pril

Embora as crianças tenham demonstrado entusiasmo pela atividade de rotação e estourar balões, houve resistência ao término da atividade para realizar uma tarefa xerocada sobre o conteúdo abordado. No entanto, foram resolvidas quatro questões que envolviam adição sem agrupamento de até dois algarismos com números naturais.

As atividades realizadas demonstraram um aumento na participação, interação e competitividade dos alunos, evidenciando seu envolvimento como protagonistas nas iniciativas propostas, com a professora atuando como mediadora. Ao final das atividades, foram realizados exercícios de revisão e fixação em caderno, livro ou xerocada.

Observou-se um progresso significativo nas habilidades dos alunos, que passaram a resolver problemas matemáticos mentalmente, sem recorrer ao uso de dedos, bolinhas ou outros materiais concretos. Além disso, os alunos mostraram maior capacidade de distinguir a posição do zero em uma contagem, reconhecer valores superiores a cem, e estruturar os números e sinais durante cálculos com mais autonomia, evidenciando uma melhoria na resolução independente de operações matemáticas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As atividades implementadas resultaram em um aumento significativo na participação, interação e competitividade dos alunos, que assumiram um papel ativo em seu próprio processo de aprendizagem, enquanto o professor exerceu a função de mediador. Ao final das atividades, foram realizados exercícios de revisão e fixação utilizando caderno, livro ou folhas xerocadas. Observou-se um aprimoramento nas habilidades dos alunos, que passaram a resolver problemas matemáticos mentalmente, sem depender do uso de dedos, bolinhas ou outros materiais concretos. Além disso, os alunos melhoraram na distinção da posição do zero em uma contagem, no reconhecimento de valores superiores a cem e na estruturação de cálculos com maior autonomia.

Os resultados sugerem que a integração de atividades lúdicas e colaborativas contribui para um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e eficaz, promovendo um desenvolvimento significativo das habilidades matemáticas dos alunos. Recomenda-se a continuidade e a ampliação dessas práticas, considerando os benefícios observados tanto no desenvolvimento acadêmico quanto social dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral, com base nos resultados encontrados nesta pesquisa o objetivo proposto foi alcançado que era demonstrar a utilidade desses recursos didáticos. A implementação de práticas colaborativas e lúdicas na Escola Municipal São Luís mostrou-se altamente eficaz na promoção do ensino e da aprendizagem da matemática.

A inserção de atividades como a Pescaria Numérica, a Associação de Mãos e Números, o Teatro das Sombras, o Bingo com Garraão Reciclado, a Caixa

Surpresa, a Raspadinha, as Continhas Molhadas e a Roleta não apenas aumentou o interesse e a motivação dos alunos, mas também facilitou a compreensão de conceitos matemáticos por meio de abordagens concretas e divertidas.

Os resultados observados indicam que os alunos desenvolveram maior autonomia na resolução de problemas matemáticos, melhorando sua capacidade de realizar cálculos mentais e distinguindo a posição dos números em uma contagem. A participação ativa e a interação entre os alunos foram fortalecidas, criando um ambiente de aprendizado colaborativo e solidário. Além disso, as atividades lúdicas ajudaram a consolidar conhecimentos prévios e a introduzir novos conceitos de maneira envolvente e significativa.

A abordagem mediadora do professor foi fundamental para orientar e apoiar os alunos durante as atividades, permitindo que eles assumissem um papel protagonista em seu processo de aprendizagem. A motivação e o entusiasmo dos alunos foram evidentes, refletidos em seu empenho nas atividades e na satisfação com os resultados alcançados.

Por fim, a utilização de recursos pedagógicos diversificados e a aplicação de metodologias colaborativas demonstraram ser estratégias valiosas para o ensino da matemática. A continuidade e a expansão dessas práticas são altamente recomendadas, pois contribuem significativamente para o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos, preparando-os para enfrentar desafios futuros com confiança e competência.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Fernando Souza de; FERREIRA, Robson dos Santos; LACERDA, Alan Gonçalves. Letramento matemático: um olhar a partir das competências matemáticas propostas na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental. **Ensino da Matemática em Debate**, São Paulo, v. 7, n. 2, p.181-207, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emd/article/view/48745>. Acesso em: 26 jul. 2024.

CAMPOS, Maria Célia Rabello Malta. **A importância do jogo no processo de aprendizagem**. 2006. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/entrevistas/entrevista.asp?EntrlD=39>. Acesso 26 de jul. 2024.

LIMA, Marta Gomes; ROCHA, Adriano Aparecido Soares da. As tecnologias digitais no ensino de Matemática. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação –REASE**, São Paulo, v. 8, n. 5, maio de 2022, p.729-738. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/download/5513/2077/8046>. Acesso em: 26 jul. 2024.

MENDUNI-BORTOLOTTI, R. D. A.; BARROS DOS PASSOS, B.; LIMA, M. A. de O. Práticas Colaborativas em Matemática - PROFMAT. **Com a Palavra, o Professor**, [S. l.], v. 8, n. 20, p. 135–146, 2023. DOI: 10.23864/cpp.v8i20.913.

Disponível em: <http://revista.geem.mat.br/index.php/PHP/article/view/913>. Acesso em: 27 jul. 2024.

SOARES, Ana Vitória Ramos; SANTOS, Francisca Vanessa de Oliveira; SOUSA, Jessika dos Santos; SOUSA, Maria Aurizeth Pereira Silva de; POLETTTO, Lizandro. A Matemática na Educação Infantil. **Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate**, v.8, n.2, jul./dez. 2022. Disponível em: <https://revistas.unifan.edu.br/index.php/RevistaISE/article/view/936>. Acesso em: 06 jun. 2024.

PIAGET, Jean. **A Psicologia da Criança**. Editora ABC, 1973.

VYGOTSKY, Lev. **A Formação Social da Mente**. Editora DEF, 1984.

AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA PAIC NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Nilton César Alves da Silva¹

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esse trabalho apresenta um pouco sobre o histórico do PAIC (Programa de Alfabetização na Idade Certa), implantado nas escolas públicas do Estado do Ceará. Uma descoberta enorme e de grande significado para mim, estudar e entender esse programa que tanto fortalece a alfabetização de crianças na idade certa deste pedacinho do Brasil.

O presente Programa traz em seu bojo uma iniciativa muito importante, levar em consideração o nível de aprendizagem das crianças, pois alfabetizar é preciso para abrir um novo horizonte na vida desses meninos. Aprender a ler e escrever é o alicerce para a construção de um futuro melhor, quanto mais se investe em educação, mais se garante um futuro digno para nossa sociedade.

Investir em nossos professores é de grande relevância, pois eles precisam estar preparados para levar o conhecimento à frente. Um dos desafios do Programa está voltado para o melhor uso das novas tecnologias como ferramentas para a formação de professores. É preciso que eles entendam a importância do Programa e que seu papel, como bom educador, é de total relevância para que se alcance o objetivo esperado.

As escolas devem ser o lugar onde as crianças encontrem o que elas realmente precisam, muito conhecimento, despertando nelas a busca pelo novo. Fazer com que a criança aprenda a cada dia, esse deve ser o papel da escola, respeitando e valorizando as diferenças de cada um, para que essas crianças de hoje sejam os cidadãos do amanhã. Neste intuito, a contação de história permite reconhecer, diferenciar e construir por meio de diálogos inúmeros saberes, o conto faz imaginar e descobrir que podem pensar, sonhar e transformar e isso, mesmo com crianças antes de serem alfabetizadas.

Este Programa veio fortalecer a alfabetização das nossas crianças que se encontravam muito vulneráveis no tocante à aprendizagem, por isso mesmo que

¹ Especialista. Professor na Escola João Batista Moreno (JBM) - Distrito de Várzea da Conceição. Cedro /CE. E-mail: ncmatematica17@gmail.com.

as escolas devem ter suas atuações diferentes, procurando de todas as maneiras valorizarem e trabalharem com metodologias novas para alfabetizar essas crianças, respeitando as diferenças de cada um.

O professor é um dos focos principais desse Programa. Ele vai aplicar em sala de aula tudo que aprendeu na formação que lhe foi ofertada, cabendo a ele ser crítico e perseverante para conseguir colocar em prática o que estudou e quais os objetivos a serem alcançados.

Tudo o que foi abordado com esse tema é de suma importância para a nossa educação, precisamos averiguar a eficácia desse Programa para cada vez mais corrigir os erros e procurar melhorar ainda mais os nossos resultados de alfabetização. O material disponibilizado pelo Programa é adequado e precisa ser valorizado pelos professores para que o verdadeiro sentido de todas as atividades seja culminado dentro das escolas.

Diante de tantas dificuldades que nossa sociedade enfrenta, a educação é uma porta de onde pode nascer a esperança para o sucesso que leva à superação de problemas, buscando com isso vencer as desigualdades sociais existentes no contexto vivenciado.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ÂMBITO DO PROGRAMA PAIC

Todos os componentes curriculares são importantes no Ciclo de Alfabetização. Nos primeiros anos do Programa a ênfase da formação ocorreu sobre a linguagem. Observa-se, pois, que os cadernos de linguagem articulam um diálogo importante com outras áreas do saber.

Nesses cadernos foi mantida a mesma estrutura para os encontros em grupo que iniciam-se sempre pela leitura deleite. Por vezes a leitura é seguida pela discussão de como a literatura infantil e a matemática podem dialogar. Entender a alfabetização na perspectiva do letramento impõe um constante diálogo com outras áreas do conhecimento e principalmente com as práticas sociais, sejam elas do mundo da criança, como os jogos e brincadeiras, sejam elas do mundo adulto e de perspectivas diferenciadas, como aquelas das diversas comunidades que formam o campo brasileiro.

Os princípios da formação continuada que orientam as ações são: a prática da flexibilidade pautada na ação prática/teoria/prática e análise de práticas de sala de aula.

A constituição da identidade profissional efetivada em momentos de reflexão sobre as memórias do professor, procurando auxiliá-lo a perceber-se em processo de formação, a socialização, operacionalizada na criação e fortalecimento de grupos de estudo, o engajamento, privilegiando o gosto em continuar a aprender,

podemos afirmar que são metas primordiais dentro do Programa. Assim como, a colaboração entre pares trata-se de um elemento fundamental no processo de formação, por meio do qual os professores exercitam a partilha, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento de todo o processo de formação.

Em resposta, a LDB de 1996 nos diz respeito à formação docente, associado à formação continuada de professores que não sejam “interditados”, como diz Britto (1998), mas professores que estejam envolvidos com a luta pela formação de uma sociedade livre, justa, sem discriminação, em que crianças, jovens e adultos sejam leitores e escritores críticos dos seus próprios textos e dos textos do mundo que os rodeiam.

A formação continuada, na ótica do desenvolvimento profissional, implica, além dos mecanismos de acompanhamento da prática pedagógica, uma avaliação periódica das ações desenvolvidas e uma identificação das demandas de formação, localizadas com base nas dificuldades expressas pelos próprios professores no exercício de sua atividade profissional.

Também não se pode confundir a formação para titulação (de professores em exercício) com os processos de formação continuada. Esses últimos definidos partindo de uma análise da realidade na qual pretende incidir; uma avaliação de ações de formação anteriores; e das novas demandas colocadas pelos diferentes atores que participam do sistema, principalmente, os professores.

O sucesso das propostas de formação continuada está intimamente atrelado com essa repercussão nas atividades da escola. Nesse sentido, a metodologia da formação continuada do PAIC é concebida como elemento vital na organização de situações didáticas que possibilitem uma relação com a construção de competências profissionais.

Isso significa trazer a atuação profissional do professor para o eixo das práticas formativas. A primeira exigência metodológica é a consideração efetiva dos processos de aprendizagem dos professores. É preciso compreender como os professores se apropriam e constroem conhecimento. Apesar das poucas pesquisas nessa direção, sabe-se, entretanto, que a aprendizagem dos professores mobiliza, simultaneamente, suas características pessoais, bem como sua experiência de vida e profissional. Essa situação demanda flexibilidade nas ações formativas, que precisam ser sistematizadas de acordo com as necessidades de aprendizagem dos professores.

Mas é a partir dos anos 1990 que o discurso da profissionalização docente assume a condição de diretriz normativa das políticas educacionais nesse campo, instituindo estratégias progressistas de mudança (Fernandes, 1998).

A ênfase na formação continuada de professores é fruto, portanto, da pressão e da luta dos profissionais da área e dos movimentos sociais em geral,

quanto da racionalidade econômica que reivindicam a eficiência do ensino público, haja vista as mudanças em curso no cenário global.

Nesse sentido, o papel da formação continuada passa a ser instrumentalizá-lo na perspectiva de que ele assuma sua prática mediante a reflexão da experiência vivida nesse âmbito.

A formação ocorre fundamentalmente por meio de “grupos de formação” que objetivam constituir momentos de estudos compartilhados e trocas de experiências (Saul, 1993). Nesses grupos, busca-se atingir, ao mesmo tempo, o modo como os professores constroem sua identidade social e profissional e as referências culturais que sustentam o imaginário social da sua formação profissional. Isso significa, entre outras coisas, assumir a formação profissional como um projeto de conhecimento e como um projeto existencial, capazes de reconectar práticas e saber (teórico e experiencial) e ampliar a competência profissional dos educadores (Josso, 2004).

A escola, por sua vez, é vista como mera consumidora de um conhecimento exterior.

Nessa nova relação, as escolas fazem-se reconhecer como sujeitos do conhecimento, definindo critérios de relevância para as parcerias com as Universidades, estabelecendo acordos em função das demandas e dos problemas da Rede. (Leão, 1998, p. 51)

Os professores colocam-se como sujeitos de uma experiência que se torna o alvo privilegiado da problematização nos grupos de formação, diferenciando-se de uma lógica transmissiva. Compreende-se que formar profissionalmente implica tomar consciência da experiência de onde cada um de nós retira lições e aprender coisas; consciência que emerge referenciada em pessoas, grupos, situações e acontecimentos que fazem parte de nosso percurso de vida pessoal e profissional. A noção de experiência é o que passa a fornecer sentido aos conteúdos teóricos e práticos da formação.

O eixo da formação desloca-se para a compreensão dos modos por meio dos quais os professores aprendem. Nesse sentido, [...] ser um sujeito-em-formação pressupõe usar conscientemente o saber, o saber-fazer e o saber ser em função de um projeto específico.” (Josso, 2004).

Do ponto de vista epistemológico, esse tipo de abordagem recoloca a questão das competências, instalando um novo referencial para o desenvolvimento profissional dos professores na contemporaneidade.

Quando questionados, os professores cursistas, sobre o ponto fundamental para que houvesse a aceitação do PAIC pelos professores em seus municípios foram destacados as horas de curso para elevação de nível de conhecimento e certificação ao final de cada ano letivo, os materiais didáticos como os cadernos

de apoio e os estruturados, os jogos pedagógicos e os livros de literatura infantil para os 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental I.

Os professores destacam que pela primeira vez, foi feito um trabalho de formação especificamente para alfabetizadores, em que há um retorno aos professores. E os que iniciaram perceberam que o PAIC trouxe a formação continuada de forma mais efetiva, porque permitiu ao professor aprender a teoria, exercitar a sua prática e fazer um planejamento de ações, executar e retornar para uma reflexão do que foi feito.

O PAIC fez com que muitos professores mostrassem disposição ao participarem com determinação das formações continuadas nos municípios, onde são ofertados momentos aos professores de compartilharem os saberes e encaminhamentos metodológicos dos cadernos, experiências, vivências, saberes construídos, como forma de aquisição de conhecimentos para a melhoria da prática educativa.

3. AVALIAÇÃO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

A escola também precisa ser avaliada, pois a organização interna da unidade educacional e o monitoramento das ações, pautados a partir do projeto político pedagógico construído coletivamente, têm impacto sobre a aprendizagem das crianças. Por meio do Projeto Político Pedagógico, podem-se definir coletivamente as prioridades de ensino, as estratégias didáticas e os projetos a serem elaborados coletivamente. Pode-se, também, construir opções variadas para atender aos estudantes, considerando suas diferentes necessidades.

A própria escola tem condição de elaborar projetos, por exemplo, para garantir a aprendizagem de crianças que não se apropriaram de conhecimentos previstos para uma determinada etapa escolar.

Desse modo, a construção e a avaliação permanente do projeto político pedagógico da escola, assim como o monitoramento e a avaliação contínua das ações realizadas para dar conta do que foi proposto coletivamente são imprescindíveis. É necessário, portanto, prever modos de avaliação coletiva da própria escola.

A avaliação do professor também se faz necessária. Sem dúvidas, não apenas o professor é responsável pela aprendizagem das crianças, mas ele tem papel crucial nesse processo, pois é quem está no dia a dia com os estudantes. A auto avaliação realizada com base na reflexão de sua própria ação, a avaliação feita pelos pais e pelos estudantes auxilia o professor a pensar quais são seus “pontos fortes” e onde ele pode melhorar. A formação continuada deve servir de ponto de partida para esse revisitar da prática diária.

A voz dos estudantes também precisa ser encarada como central no processo de avaliação dos docentes. Lima (2011), ao entrevistar crianças após

as aulas de duas professoras, perguntando a elas se a aula tinha sido boa ou se elas não tinham gostado, verificou que as crianças tinham critérios consistentes para avaliar as docentes. Dentre outras, foram explicitadas respostas que evidenciaram o quanto as crianças valorizavam as aulas em que “os conteúdos eram importantes para a vida”, “as atividades eram boas”, “havia vários tipos de atividades”, “a ordem das atividades era interessante”, “os assuntos trabalhados em uma aula também eram ensinados em outras aulas”, “as aulas tratavam de assuntos relativos a mais de uma disciplina”, “as atividades não eram muito difíceis”, “a professora ajudava a realizar a atividade”, “a professora explicava bem” e “os textos eram bons”. Vê-se, com isso, que é preciso conversar com as crianças para saber o que pode motivá-las mais a participar das aulas.

Os resultados de aprendizagem das crianças também é um bom parâmetro da auto avaliação. Se as crianças não estão aprendendo o que se pretende ensinar, é preciso analisar se as estratégias de ensino e de mediação podem ser melhoradas. Por isso, ter boas estratégias para avaliar as crianças é necessário para que se possa avaliar a própria prática.

Por fim, a avaliação da aprendizagem, que é o nosso principal tema neste caderno, perpassa todas as outras avaliações. O objetivo central da escola, sem dúvidas, é promover a aprendizagem dos estudantes, tendo-se como pressuposto que não são apenas as aprendizagens dos conteúdos das disciplinas que nos interessam.

Como é exposto por Santos, Lucíola e Paraíso (1996, p. 37):

[...] o currículo constrói identidades e subjetividades: junto com os conteúdos das Avaliações no ciclo de alfabetização disciplinas escolares, adquirem-se na escola percepções, disposições e valores que orientam os comportamentos e estruturam as personalidades.

Assim, o professor precisa estar atento à avaliação dos estudantes, para conduzir estratégias didáticas que favoreçam esse desenvolvimento integral, sem perder de vista que existem conhecimentos e habilidades que precisam ser dominados pelos estudantes e que é papel da escola garantir que sejam aprendidos/desenvolvidos.

Também cabe ao professor estar atento à diversidade de sala de aula, aos diferentes tempos de aprendizagem, buscando atender às necessidades dos alunos, com estratégias de ensino acessíveis a qualquer estudante. E como a avaliação não é um processo indissociável das práticas de ensino, é o professor que tem condições de fazer essa avaliação mais ampla.

4. O ALUNO E OS DESAFIOS DA LINGUAGEM

Durante o processo de ensino aprendizagem os alunos são desafiados com atividades inovadoras e que venham a contribuir no desenvolvimento de habilidades necessárias neste processo. Para apoiar os professores existem eixos que objetivam alcançar a excelência nas capacidades escritoras e leitoras sob as perspectivas da alfabetização e do letramento, quais sejam, a aprendizagem do sistema da escrita e as práticas efetivas de leitura e de escrita, respectivamente.

Nesse sentido, a ação pedagógica deve contemplar, simultaneamente, a alfabetização e o letramento, nos seus mais diversos campos de conhecimentos e assegurar ao estudante a apropriação do sistema alfabético de escrita que envolve, especificamente, a dimensão linguística do código com seus aspectos fonéticos, fonológicos, morfológicos e sintáticos, à medida que ele se apropria do uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita. (Brasil, 2012. p. 30).

Até aqui, podemos perceber duas grandes características da escola com o Bloco Inicial de Alfabetização: o trabalho pedagógico, que agora está voltado para as necessidades individuais dos alunos, respeitando, inclusive, o tempo de aprendizagem, ofertando um processo de aprendizagem ininterrupto e, a progressão continuada que extingue a retenção dentro do ciclo de alfabetização.

Porém, há ainda mudanças estruturais no tocante a avaliações, currículo, metodologia e, principalmente, na formação dos professores que atuam.

O lúdico, por sua vez, contribui para uma rotina alfabetizadora proporcionando momentos nos quais o brincar auxilia na apropriação das aprendizagens, desenvolve a linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa, a autoestima, a autonomia e a criticidade, pois o lúdico “atua na esfera cognitiva, e além de facilitador, promove as aprendizagens. (Brasil, 2012. p. 32).

O PAIC incide no aperfeiçoamento da prática pedagógica do professor, visando à plena alfabetização dos alunos na idade do primeiro ciclo escolar, que compreende o ponto inicial da alfabetização.

De acordo com as Estratégias Pedagógicas, o Bloco incide nas ações da escola como um todo, unindo o esforço de todos os profissionais, por meio do projeto interventivo e do reagrupamento, na busca da alfabetização de todos os alunos até o terceiro ano do Ensino Fundamental.

Villas Boas (2009), afirma que o projeto interventivo é um dos princípios metodológicos e aconselha que todos os membros da equipe pedagógica participem de sua execução, reforçando a necessidade do trabalho coletivo da equipe pedagógica da escola, para a concretização do Bloco inicial de Alfabetização.

5. MAIS PAIC UM PROCESSO EM CONTINUIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Em uma nova versão do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC). A meta é atingir o máximo de professores em todo o estado. Um dos desafios do MAIS PAIC está voltado para o melhor uso das novas tecnologias, como ferramenta de estratégia, para a formação de professor através da educação a distância bem como o uso das inúmeras mídias, no desenvolvimento cultural e tecnológico do aluno. Uma das ações já delineadas na proposta do MAIS PAIC será a implantação dos clubes de leitura nas escolas do 6º ao 9º ano.

Denominado de jovem leitor, o projeto pretende estimular a formação de leitores, valorizando a literatura, a cultura e a arte na educação dos jovens. O uso das novas tecnologias será uma ferramenta que possibilita o registro de rodas de leitura, performances teatrais e as recomendações de obras e autores pelos próprios leitores, através de blogs dos participantes.

Serão veiculados, ainda, as vídeos-aula, com orientações para os professores mediadores os profissionais da área educacional, envolvidos no programa, acreditam que a credibilidade do MAIS PAIC é refletida nas inúmeras vezes das equipes das secretarias regionais de educação, pois é nessa grande rede, que se situa a possibilidade de continuidade de sucesso do programa.

O PAIC teve origem pela iniciativa de alguns municípios cearenses, apoiados pela UNDIME, APRECE e UNICEF, a partir dos resultados do comitê cearense pela eliminação do analfabetismo escolar, instituído na assembleia legislativa. Foi transformado em política pública prioritária do governo do estado em 2007.

O programa está focado em cinco eixos fundamentais: Educação Infantil, Gestão Pedagógica da Alfabetização, Formação do Leitor, Gestão Municipal de Educação e Avaliação Externa. Em 2011 o governo do estado, por meio da SEDUC expandiu as ações até o 5º ano com vistas a melhorar os resultados de aprendizagem da etapa inicial do Ensino Fundamental. Essa iniciativa é denominada programa aprendizagem na idade certa (Paic + 5).

As políticas de apoio ao professor em exercício são ações do poder público para com a sociedade. Algo que vá beneficiar o indivíduo em particular um grupo de pessoas, com o objetivo de usufruir frutos positivos com relação a determinada situação apresentada.

Políticas públicas são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade do estado. São nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamento) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos. (Teixeira, 2002, p.2).

Em relação a formação de professores não é considerado como política pública por ser uma ação que parte através de pesquisas de um determinado grupo. Apesar de que a sociedade almeja uma educação de qualidade, ela não se interessa em ver o professor se capacitando, qualificando cada vez mais e assim melhorando a educação no nosso País.

Para cumprir suas metas o governo lança programas na área da educação por ser uma questão muito cobrada pela população de maneira geral, dentre eles, assumem o compromisso de habilitar, formar os profissionais para melhor desempenharem a sua função que é de exercer o seu magistério e assim fortalecer o seu programa de alfabetização cumprindo sua meta diante da sociedade. É recomendável, que os orientadores de estudo sejam selecionados entre a equipe de tutores formados pelo pró-letramento no município ou estado (Brasil, 2013, p.12)

O professor precisa estar sempre em formação para acompanhar a evolução da nossa sociedade, cada vez mais urgente essa qualificação a cada novo dia são novas descobertas pois isso, e importante está preparado para o amanhã, a município não é tão diferente da realidade que enfrenta o nosso país o que faz a diferença é o nosso comportamento diante dessas realidades que deve ser de mostrar para os nossos alunos por que está acontecendo, como chegamos a essa triste realidade, é como podemos sair dela.

As escolas devem oferecer um acervo rico de muitos livros e conteúdo para que as crianças encontrem fontes de pesquisas, um espaço aberto para fortalecer ainda mais os seus conhecimentos, a escola deve ser para esses conhecimentos, a escola deve ser para esses alunos o espaço dos conhecimentos, os materiais entregues nas escolas devem ser usados da melhor maneira possível em favor deles.

Além de novos conteúdos para alfabetização muda também a qualidade dos materiais entregues às escolas, cujos acervos serão calculados por número de turmas de alfabetização e não por escola, possibilitando aos docentes e alunos explorar melhor os conteúdos. (Brasil, 2013, p.12)

O PAIC é um programa de formação muito importante, pois além de alfabetizar melhor as crianças na idade certa, contribui na capacitação dos professores que estão atuando no programa fazendo com que eles se engajem no processo e possam contribuir da melhor maneira possível na aprendizagem das crianças. “Por fim, ressalta-se também a ênfase do MEC no fortalecimento dos conselhos de educação, dos conselhos escolares e de outras instâncias comprometidas com a educação de qualidade nos estados e municípios.” (Brasil 2013, p.14).

Cabe a cada município aderir ao PAIC, pois é uma maneira positiva que vai fortalecer a educação em várias dimensões tudo que vai em favor da educação e um salto positivo a nossa sociedade, quanto mais se investe em educação, mais ainda melhoramos o nosso país.

6. REFLEXÕES FINAIS

Esse Programa tem como finalidade atingir a todas as escolas, a todos os professores e a todos os alunos. É uma política pública de formação continuada que alcança as escolas públicas, com o intuito de fortalecer a nossa educação, principalmente começando pelas as nossas crianças, garantindo o direito delas de aprender.

Não podemos perder essa oportunidade, lugar de criança é na escola, o pedagogo é o agente fundamental nesse programa por isso precisa estar bem preparado precisa ser selecionado adequadamente, querer e saber fazer parte dessa iniciativa tão importante para os nossos municípios. A escolha de profissionais adequados é de suma importância para que não comprometa a qualidade da implantação do Programa em várias localidades.

Alfabetizar todos os alunos das redes municipais até o segundo ano do Ensino Fundamental como prioridade, exige planejar e executar ações sistêmicas e articuladas. Os municípios precisam continuar avançando no sentido de melhorar a aprendizagem dos alunos e atingir o nível adequado de conhecimento e com isso obter o resultado esperado. Neste sentido, alfabetizar é mais do que ensinar a grafia e a decodificação das palavras. Amplia-se para a compreensão de que ler e escrever, significa mergulhar num universo conceitual que possibilita ao sujeito realizar processos mentais mais elaborados contidos na linguagem escrita e que contam com a compreensão da totalidade da realidade vista, ouvida e dos conhecimentos historicamente produzidos.

REFERÊNCIAS

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. Brasília: Instituto Nacional de Identidades Brasileiras de Estudos e Pesquisas Educacionais, s.d.

Brasil. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Costa, M. V. **Trabalho Docente e Profissionalismo**. Porto Alegre: sulina, 1995.

Enguita, M. F. **Ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a docência**. Porto Alegre: artes médicas: 1991.

Fernandes, R. **Ofício de professores: o fim e o começo dos paradigmas**. In: Sousa, C. P.; Catani, D. B. *Práticas Educativas*. Leão, culturas escolares, profissão docente. São Paulo: Escrituras, 1998.

Josso, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

P.; Catani, d. B. **Práticas Educativas, Culturas Escolares, Profissão Docente**. São Paulo: escrituras, 1998.

Teixeira, Elenaldo Celso. **O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade**. Aatr-ba, p. 1-11, 2002.

AFETIVIDADE E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO NOS PERIÓDICOS CAPES

Camyla Silva da Costa¹

Pedro Xavier da Penha²

1. INTRODUÇÃO

Historicamente, as relações entre a educação e a psicologia foram entrelaçadas à medida em que ocorreu a compreensão de que o homem é um ser biológico e social, possui emoções, sentimentos e fatores psíquicos capazes de influenciar seu desenvolvimento cognitivo e intelectual. É nessa ótica que a teoria psicogenética contribui integralmente para o desenvolvimento da aprendizagem de crianças. Wallon (1989), cita que os afetos interligados na primeira infância são a base para o processo de identidade e formação de valores na criança, visto que, nesse estágio, as crianças se permitem afetar e se deixam ser afetadas por outrem. Desse modo, as ações do/a docente, principalmente na infância, impactam (in)diretamente a vida desses indivíduos, tanto positivamente como negativamente.

Nesse cenário, entendemos que a afetividade pode contribuir efetivamente nas boas relações sociais na escola e colaborar com a aprendizagem dos/as educandos/as. Assim, considerando a amplitude desse tema, que se entrelaça com a psicologia, a educação e os fatores históricos, pretendemos, neste estudo, responder ao seguinte problema: como a afetividade na Educação Infantil está sendo investigada nos artigos científicos, veiculados no portal de periódicos da CAPES?

Para tanto, os pressupostos teóricos levantados para compreender o tema foram: i) a afetividade pode contribuir para o desenvolvimento intelectual das

1 Especialista em Neuropsicopedagogia, graduada em Pedagogia. Professora da rede municipal da Paraíba. E-mail: camyla.pedagoa@gmail.com.

2 Doutor em ensino de Ciências e Matemática, mestre em Administração, especialista em psicopedagogia e graduado em Pedagogia. Ex. Professor do Instituto Federal de Minas Gerais – Campus Ouro Branco e Professor Permanente do Mestrado Profissional em Educação ProfEPT. E-mail: pedro.xavier@ifmg.edu.br.

crianças; ii) as pesquisas consideram que o afeto na ação docente é um meio de construir um ambiente acolhedor; iii) a afetividade na educação é a construção de uma educação humana, dialógica e amorosa. (Piaget, 1976; Soares, 2019; Wallon, 1954).

Nesse ínterim, o presente trabalho tem como objetivo geral identificar como as pesquisas sobre a afetividade e a docência, na Educação Infantil, estão sendo apresentadas nos periódicos da CAPES, no período de 2019 a 2023. Nesse viés, para garantir resultados profícuos propomos os seguintes objetivos específicos: a) relatar produções acadêmicas que discutam a afetividade na Educação Infantil; b) descrever práticas apresentadas no *corpus* bibliométrico sobre a afetividade e a docência na Educação Infantil e c) refletir sobre como a afetividade pode contribuir para o desenvolvimento intelectual da criança.

Dessa maneira, por configurar-se como uma análise de dados já existentes na íntegra, este estudo contribuirá para o fortalecimento dos debates sobre a afetividade na educação e para os novos conceitos sobre essa temática, visto que a nossa proposta é descrever como está estruturado cientificamente o tema. Sendo assim, a partir deste estudo, outras narrativas serão consolidadas e novas perspectivas poderão ser acrescentadas acerca da relação docente e a afetividade na Educação Infantil.

Destarte, a metodologia utilizada possui abordagem de cunho qualitativo, tratando-se de uma revisão narrativa com objetivos exploratórios. Desse modo, realizamos um levantamento bibliográfico de artigos científicos no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e, com base nos dados coletados, desempenhamos uma revisão narrativa, com um tratamento de dados descritivos, para melhor embasar o objeto em estudo.

O artigo está estruturado em cinco partes, sendo a primeira seção esta Introdução, dedicada à escrita dos objetivos, problema e contextualização do tema. Já na segunda seção, destacamos a teorização dos autores que embasam o tema em estudo, tais como: Wallon (1989), Freire (2014), Piaget (1986), Vygotsky (2010), além de outras bases científicas que abordam a temática. Na terceira seção, realizamos o detalhamento da metodologia da pesquisa. Na quarta seção é consolidado o tratamento das informações por meio da revisão narrativa. Por fim, na última seção, são apontados os resultados obtidos e a resposta ao problema proposto.

2. MARCO TEÓRICO

Neste tópico serão discutidas as principais teorias referentes à temática trabalhada, sendo, pois, abordadas e discutidas as bases teóricas que fundamentam o presente estudo, proporcionando uma compreensão mais abrangente e aprofundada do contexto em que o estudo se insere.

2.1 *Afetividade: conceitos e práticas*

Ao pensarmos em afetividade logo nos vem à memória as boas relações de carinho e amor entre pares. Essa analogia é característica do próprio sentido que essa palavra carrega, a qual é derivada do latim *affectus*, que significa estar inclinado, originando-se da raiz *afficere*, que denota influenciar ou fazer algo a alguém, de modo que percebemos tratar-se de um conceito abstrato relacionado às interações interpessoais.

Com isso, Wallon (1954), assegura que a afetividade é algo imprescindível na aprendizagem, não se tratando apenas de uma simples característica interpessoal, mas de uma capacidade funcional de resposta a estímulos externos. O autor explica também que o afeto:

É um domínio funcional cujo desenvolvimento é dependente da ação de dois fatores: o orgânico e o social. Entre esses dois fatores existe uma relação recíproca que impede qualquer tipo de determinação no desenvolvimento humano, tanto que a constituição biológica da criança ao nascer não será a lei única do seu futuro destino. (Wallon, 1954, p. 288).

Nesse mesmo sentido, Piaget (1976), enfatiza que o processo de aprendizagem ocorre por meio de dois elementos: cognição e afeto. Para o estudioso, a afetividade é demonstrada pelas “estruturas energéticas” e a cognição é representada por “estruturas psíquicas” que envolvem o pensamento.

Para Soares (2019), a afetividade é entendida como um conjunto de sensações individuais que engloba tendências, emoções, paixões e sentimentos, sendo uma característica inerente a cada indivíduo. Sua relevância transcende todas as fases da vida e desempenha um papel significativo no processo de aprendizagem humano. A influência da afetividade estende-se ao crescimento cognitivo, permitindo a construção de laços interpessoais tanto com outros seres humanos, quanto com animais. A capacidade de expressar afeto não apenas fortalece as relações entre indivíduos, como também se manifesta na interação positiva entre seres humanos, destacando a amplitude e a importância do papel desempenhado pelo afeto na vida humana.

Dessa maneira, de acordo com Rodrigues, Blaszkó e Ujiié (2021), o conceito de afetividade nos remete às relações afetuosas, inicialmente adquiridas

por meio do contato com pais, irmãos, responsáveis e a família. Na escola, a criança estabelece vínculos a partir das relações com colegas, professores e a comunidade escolar, evidenciando a presença da afetividade. Os laços afetivos são construídos por meio de estados emocionais e sentimentos que desempenham um papel potente no estabelecimento das relações humanas.

Outrossim, Piaget (1986), afirma que a afetividade influencia a inteligência por configurar-se como um aspecto complementar para consolidar a aprendizagem. Essa relação de afeto-cognição pode contribuir para o processo de aprendizagem integral de crianças, principalmente, na vida intelectual, afetiva e social, porém, não é um requisito que por si só e nem é suficiente para garantir primazia na educação. Diante disso, subentendemos que a afetividade é algo que pode tornar a aprendizagem mais dinâmica e atrativa, logo, é preciso compreender que há diferentes meios para estruturar o processo formativo do sujeito, quais sejam: um bom planejamento, diferentes metodologias que enfatizem as necessidades individuais dos/as educando/as, intencionalidade e compromisso. Nesse cenário, a afetividade torna-se uma aliada para manter a unidade e o diálogo em sala (Freire, 1996).

Nessa interpretação, é importante pensarmos que uma educação que valoriza a afetividade também está interligada a expressões de sentimentos negativos, como, por exemplo, a raiva, de modo que o/a educador/a possa compreender as emoções dos educandos, como também sua liberdade de se expressar em diversos segmentos da sociedade. Sobre isso, Freire (1996), sinaliza que: “Está errada a educação que não reconhece na justa raiva, na raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência um papel altamente formador” (Freire, 1996, p. 18).

Em síntese, a análise das perspectivas de diferentes pesquisadores revela a complexidade e a abrangência da afetividade no contexto educacional. A compreensão da afetividade, como componente intrínseco ao ser humano, influenciando desde as relações familiares até o ambiente escolar, ressalta sua importância no desenvolvimento humano, na formação de laços sociais e na compreensão do outro e da sociedade na qual está inserida. A interconexão entre emoções, aprendizagem e relações interpessoais destaca a necessidade de considerar a dimensão afetiva no planejamento e execução de práticas pedagógicas, visando um ambiente educacional mais rico, inclusivo e propício ao desenvolvimento integral dos indivíduos (Piaget, 1986; Rodrigues, Blaszkowski, Ujiié, 2021).

2.2 Afetividade retratada nas relações entre professor/a e aluno/a na Educação Infantil

A figura de mediador/a do conhecimento, observando a forma como as crianças relacionam-se, coparticipando dos saberes que elas trazem consigo e o que e em que precisam melhorar, Vygotsky (2010), chama esse movimento de forma final e menciona o quanto é importante o papel do/a educador/a nesse processo, uma vez que é nesse contato entre o/a professor/a, aluno/a e o meio que ocorre o desenvolvimento. Ao elencarmos as abordagens supramencionadas sobre o conceito da afetividade, tomamos como ponto de partida as relações afetivas que se efetivam entre educador/a e educando/a no espaço escolar. Nesse sentido, compreendemos que o/a professor/a deve entender e valorizar as necessidades e os interesses das crianças, proporcionando-lhes um ambiente agradável e motivador para a aprendizagem (Rodrigues, Blaszkó, Ujiié 2021). Para Vasconcellos (2006), o afeto também está presente no espaço, e é a partir da relação humana com o mundo físico que se dá a construção de multiculturas e a toponímia.

Desse modo, continuamente, o espaço material e físico é importante para a edificação do conhecimento, assim, faz-se necessário criar um ambiente no qual as crianças sintam-se protegidas, amadas e motivadas (Horn, 2004). Sendo, dessa forma, uma das tarefas do/a professor/a permitir que esses espaços formativos promovam tanto o acolhimento, quanto também o contato da criança com os seus pares e o meio, uma vez que, conforme Vygotsky (2010), o desenvolvimento psíquico da criança acontece por meio das relações sociais.

Continuamente, é na Educação Infantil – umas das etapas da Educação Básica – de 0 a 5 anos, que ocorre o desenvolvimento físico, intelectual, social e psicológico da criança, como determina a LDB/1996, art. 29. Em vista disso, é papel da sociedade, da família e da escola promover a educação das crianças, como uma ação coletiva, intencional e empática (Brasil, 1996).

Nessa senda, a família é o primeiro contato que a criança estabelece. É a partir dessas relações que a cultura e a forma de pensar são vinculadas, contudo, é na instituição escolar que ocorre o compartilhamento do diferente e dos vínculos sociais. Desse modo, é por meio da Educação Infantil que a criança aprende a interagir, brincar, expressar e relacionar-se com os demais (Brasil, 1996).

Em tempo, entendemos que a aprendizagem é internalizada nas nossas estruturas psíquicas, pela forma como ela é concebida, ou seja, somos reflexos do/a meio/ações por qual estamos inseridos (Vygotsky, 2010). Por conseguinte, para podermos ter indivíduos afetuosos no ambiente escolar é imprescindível que todos, principalmente o/a educador/a, tenha um olhar sensível, uma escuta afetiva, uma compreensão das emoções das crianças. Essa postura não consiste em reproduzir o discurso que pai/mãe, tio/tia venha a ter, visando

todavia, desenvolver habilidades afetuosas em sala, caracterizando, dessa forma, um/a profissional que promova o entusiasmo, a curiosidade e o prazer aos/as educandos/as (Freire, 1997).

Em síntese, reconhecemos que a afetividade está presente no ambiente e nas relações sociais, sendo um domínio funcional capaz de promover bons resultados na aprendizagem, conforme pontuam alguns autores supracitados. É notório, também, que o papel que o professor/a assume é de grande relevância para a educação, sobretudo na Educação Infantil, a qual é a primeira aproximação com diferentes culturas, opiniões, valores e a figura do outro. Portanto, é significativo considerarmos a afetividade na prática pedagógica como uma expressão humana, não obstante, sem interligar a figura do/a docente a um ente familiar (Brasil, 1996; Freire, 1997; Hordn, 2004; Vasconcellos, 2004; Vygotsky, 2010).

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Pautados na teorização entre o tema em estudo e o que está sendo hodiernamente pesquisado, nesta investigação, empreendemos reflexões que se consolidam em análises qualitativas de dados de natureza teórica, tendo como propósito identificar como as pesquisas sobre a afetividade e a docência, na Educação Infantil, estão sendo apresentadas nos periódicos vinculados à CAPES, no período de 2019 a 2023.

Com base nesse apontamento, recorreremos à abordagem qualitativa para tecer análises e compreender o assunto de forma profícua, a partir do que se estuda e se comunica, dado que “[...] as pesquisas qualitativas estão orientadas para identificar interpretações, formas de se relacionar com o mundo e com as demais pessoas para identificar o que há de comum e o que se diferencia” (Malheiros, 2011, p.189).

Desse modo, este estudo possui natureza teórica e caráter exploratório, pois tem a intenção de consolidar novos conceitos e novas abordagens, mas sem a pretensão da prática iminente (Malheiros, 2011). Ainda, configura-se como resultado de uma revisão narrativa, na busca por compreender o estudo bibliográfico, descrever e debater o problema em questão, visto que “a revisão narrativa é utilizada para descrever o estado da arte de um assunto específico, sob o ponto de vista teórico ou contextual” (Botelho; Cunha; Macedo, 2011. p.125).

Assim, com a finalidade de alcançar os objetivos estabelecidos, a coleta de dados foi conduzida de maneira sistemática no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A escolha por esse portal justifica-se pela sua abrangência e relevância no cenário acadêmico brasileiro.

Inicialmente, realizamos uma busca utilizando os descritores “Afetividade” e “Educação Infantil”, combinados com o operador booleano AND, durante o mês

de novembro de 2023. A pesquisa foi conduzida considerando campos específicos, como título, resumo e palavras-chave, visando abranger o tema em questão.

Em sequência, estabelecemos dois critérios de inclusão para a seleção dos artigos: a) serem publicados em português e b) estar disponíveis gratuitamente na íntegra. A escolha do idioma pretende facilitar a compreensão e análise do conteúdo pelos pesquisadores, enquanto a disponibilidade gratuita busca promover o acesso aberto à informação.

A delimitação temporal da pesquisa abrangeu o período de 2019 a 2023, considerando a contemporaneidade e relevância das publicações para o contexto atual. Essa escolha tenciona contemplar estudos recentes que dialoguem com as demandas atuais da área de afetividade na Educação Infantil.

A busca inicial resultou em um total de 52 publicações. Para a seleção final, foram aplicados critérios de exclusão para garantir a pertinência temática. Os critérios de exclusão consideraram a não adequação ao tema proposto, e após a leitura do título e do resumo, foram analisados, na íntegra, oito artigos que se mostraram consistentes com a temática específica de afetividade e docência na Educação Infantil.

Após as etapas de seleção do *corpus* de análise, realizamos uma leitura analítica, de forma ampla, para o tratamento de dados dos artigos científicos encontrados. Em seguida, construímos um organograma de ordem cronológica para a leitura, iniciando com os artigos de 2019 e seguindo às produções posteriores. Concomitantemente, no intuito de responder ao problema em análise, produzimos um quadro descritivo com elementos relevantes para a análise narrativa. Para sistematizar as discussões encontradas nos artigos, elaboramos breves descrições a respeito da temática, dos resultados apontados e da abordagem teórica que cada autor utilizou.

4. ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

Respaldando-nos no marco teórico deste estudo, evidenciamos, a seguir, o tratamento dos dados baseados no ponto de vista contextual das pesquisas analisadas. Nesse contexto, lemos os artigos com o objetivo de investigar como estão sendo construídas as pesquisas voltadas à afetividade e às relações docentes na Educação Infantil. A priori, dispomos as informações descritivas dos artigos analisados e uma breve caracterização a respeito dos resultados. A posteriori, elencamos as informações teóricas que cada pesquisador utilizou em sua pesquisa.

Em um primeiro momento, é importante destacar que a afetividade não é algo inato, pois, assim como a inteligência, ela evolui com base no processo de identidade do ser humano. Almeida (1999), inspirado nos ideais de Wallon (1989), cita que “[...] a afetividade é um domínio funcional, uma das etapas

que a criança percorre, a primeira de todas ela.” (Almeida, 1999, p. 42). Diante dessa perspectiva, verificamos que a afetividade vai avançando com base na personificação da criança.

Nesse molde, o Quadro 1, a seguir, exibe o resultado de nossa pesquisa efetivada no portal de periódicos da CAPES, no período de 2019 a 2023, alinhadas em: ano, título, autores(as), metodologia e resultados apontados.

Quadro 1 – Trabalhos encontrados no Portal de Periódicos da CAPES

Ano	Revista	Título	Autores(as)	Metodologia	Resultados apontados
2019	Eventos Pedagógicos	Afetividade e Aprendizagem na Educação Infantil	Bruna Karoliny de Oliveira Soares	Observação Participante realizada em uma escola municipal de Educação Infantil em Mato Grosso.	Não existe educação sem afetividade, logo a troca de carinhos vai além do sentimento, e busca promover uma proposta metodológica em sala.
2020	Colloquium Humanarum	A afetividade nas relações entre professoras e coordenadoras em um centro de Educação Infantil da cidade de São Paulo	Rafaele Paulazini Majeta dos Santos; Lígia de Carvalho Abôes Vercelli.	Pesquisa qualitativa realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, observação e roda de conversa com uma coordenadora e cinco professoras.	A afetividade precisa estar presente nas relações de todos envolvidos na educação, permitindo a ação e reflexão na tomada de decisões.
2020	Id on Line	Afetividade no processo de Ensino-Aprendizagem: A educação Infantil na Perspectiva de Henri Wallon	Amanda Sheyla dos Santos; Cícera Alves Nunes Lopes.	Análise qualitativa baseado em um questionário com dez professores(as) da Educação Infantil.	A relação da afetividade e da aprendizagem permite que a criança se aproprie do conhecimento.
2021	Colloquium Humanarum	A afetividade na Relação Professor-aluno e o Processo ensino-aprendizagem: Discussão de Dados Mediatizadora pelo portal CAPES.	Gleice Mari Machado de Miranda Rodrigues; Caroline Elizabel Blaszk; Nájela Tavares Ujiie.	Pesquisa bibliográfica realizada no Portal de Periódicos da CAPES.	A afetividade tem reflexos positivos na aprendizagem, pois motiva os educandos a buscar o conhecimento.
2022	Prâkisis FEEVALE	Afetividade na Prática do Professor na Escola da Infância	Denise D’ Aurea- Tardeli; Vanessa Takigami Alves.	Pesquisa qualitativa realizada por meio de um questionário no Google Forms. feito a vinte três professores.	A afetividade voltada ao respeito, na medida que quando as necessidades das crianças são valorizadas há motivação em aprender.
2022	Revista Trama Interdisciplinar	Reflexões Sobre a Afetividade nas Interações entre Professor(a) e criança na Educação Infantil	Marina Augusta de Jesus Silva Brasil; Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi.	Pesquisa bibliográfica associada a um estudo de campo na cidade de Sorocaba-SP.	Escuta sensível, olhar respeitoso e ser afetado pela criança, aspectos intrínsecos para se ter a afetividade em sala.
2023	Diversitas Journal.	A noção de Afetividade para Professores da Educação Infantil	Maria Eduarda Balbino da Silva; Graciele de Oliveira Faustino.	Abordagem qualitativa baseada em entrevistas semiestruturadas com a participação de onze professoras de uma escola de Educação Infantil.	A noção da afetividade como algo cultural, interligado ao carinho, cuidado e amor.

2023	Eventos Pedagógicos	Afetividade na Educação Infantil: a relação entre professor- aluno como potencialização do bem-estar e aprendizagem das crianças.	Isabella Ribeiro Souza.	Abordagem qualitativa com foco na participação de questionários para sete professoras que atuam na Educação Infantil.	A afetividade pode promover um lugar agradável em que as crianças possam estar mais envolvidas em sua aprendizagem.
------	---------------------	---	-------------------------	---	---

Fonte: Elaboração dos autores (2024).

Conforme as informações expostas acima, é possível verificarmos que o termo afetividade traduz um sentido de cuidado e respeito. Nesse sentido, essa visão mais holística da afetividade constrói a possibilidade de relações mais harmoniosas entre as crianças e o corpo docente, como também promove espaços mais qualitativos de aprendizagem. Não obstante, é preciso atentarmos para não concebermos o afeto como uma solução infalível para a legitimação da prática pedagógica, sobretudo, pensá-lo como uma forma única para solucionar devidos impasses na sala.

Com base na apreciação dos dados supra elencados, é possível entendermos que o desenvolvimento da criança está interligado aos afetos construídos por meio das suas necessidades individuais, é nesse entendimento, portanto, que vai se consolidando o laço afetivo na escola e na sociedade.

Nesse contexto, Brasil e Lombardi (2022), analisam em sua pesquisa o trabalho pedagógico com bebês e crianças pequenas acerca dos debates trazidos pela sociologia da infância, na qual atribui à criança o papel de sujeito e protagonista da sua história, além de reconhecer a sua capacidade de se atribuir significados, sentidos e cultura própria e singular.

Desse modo, o/a professor/a necessita ter consciência da importância dos vínculos afetivos no desenvolvimento de processos compartilhados e saudáveis de ser e estar no mundo para as crianças. Ademais, é essencial reconhecer que a educação das crianças, por ser contextual e situada, social e geograficamente, não separa a afetividade de aspectos cognitivos, históricos ou de diversidade, considerando variáveis como gênero, classe, religião e etnia.

Nesse íterim, para Souza (2023), a discussão acerca da afetividade no ambiente de sala de aula evidencia que a influência da afetividade no contexto da sala de aula e sua correlação direta com o desenvolvimento do aluno. O autor destaca a importância da afetividade no dia a dia propiciando um sentimento de pertencimento para o bem-estar do/a estudante no ambiente escolar. A compreensão dessa relação torna-se crucial para a implementação de melhorias nos métodos pedagógicos, que desempenham um papel fundamental na avaliação do progresso educacional conforme as metas estabelecidas.

Em tempo, ainda, Souza (2023), destaca a relevância da escola na formação intelectual e social da criança, ressaltando a possibilidade de se obter

resultados positivos por meio de uma metodologia apropriada. A utilização de momentos lúdicos e divertidos é uma estratégia eficaz para proporcionar ferramentas alinhadas às necessidades de conhecimento percebidas.

Dessarte, no âmbito da Educação Infantil, a experiência educacional molda a maneira como o/a professor/a afeta o/a estudante, seja de forma positiva ou negativa. A afetividade na Educação Infantil, segundo Silva e Faustino (2023), irá desempenhar um papel crucial na convivência humana e no contexto no qual a criança está inserida, sendo especialmente presente na fase inicial do desenvolvimento em diversas formas.

Com isso, os vínculos afetivos entre aluno/a e o docente estão intrinsecamente relacionados ao sucesso efetivo do processo de aprendizado, não apenas na primeira infância, porém, é nesse momento que a relação deve ser firmemente estabelecida. Ressaltamos que, na primeira infância, a criança utiliza as emoções como meio de comunicação com o mundo ao seu redor, desenvolvendo-se nas bases cognitiva, motora, social e emocional antes mesmo da linguagem oral.

Segundo a pesquisa realizada por Soares (2019), o impacto positivo que um/a professor/a pode ter na vida das crianças está essencialmente atrelado à abordagem carinhosa ao ensinar, proporcionando a possibilidade de despertar perspectivas inesperadas para os/ alunos/as. As atitudes do/a professor/a desempenham um papel crucial no sucesso da aprendizagem, e esse sucesso é fundamentado, principalmente, na robusta relação afetiva estabelecida entre a criança e o/a professor/a, entre a criança e a escola, entre as crianças, e entre a criança e sua família.

Por conseguinte, existem desafios que são enfrentados, como nos dizem Santos e Vercelli (2020), a respeito da afetividade. Lidar com a diversidade de gostos, jeitos e opiniões é um desafio diário, transformando cada reunião pedagógica e encontro entre professores(as) e coordenadores(as) em espaços de trocas de experiências e aprendizado. Reconhecemos, portanto, que o conflito, a divergência e os sentimentos diversos são componentes inerentes ao ser humano e integram a complexidade da afetividade.

Ao explorarmos a pesquisa de Santos e Lopes (2020), deparamo-nos com a perspectiva de que o indivíduo é um ser corpóreo e concreto, devendo ser compreendido em sua totalidade, integrando os domínios cognitivos, afetivos e motores como partes inseparáveis de sua identidade. Essa abordagem pressupõe que a criança não deve ser percebida de maneira fragmentada, dessa maneira, nessa perspectiva, o afeto atua como um meio de interação essencial para a integração da criança, contribuindo para a formação de um cidadão crítico e reflexivo. Assim, a afetividade, entendida como a energia que impulsiona as ações humanas, torna-se crucial, sendo indispensável para despertar interesse e motivação na aprendizagem.

No que tange à aprendizagem, Rodrigues, Blaszkowski e Ujiié (2021), esclarecem que é relevante enfatizar que o sujeito se desenvolve por meio das experiências, vivências e relações estabelecidas ao longo do seu processo de formação. Nesse sentido, as percepções e estímulos do ambiente também desempenham um papel significativo na apropriação do conhecimento.

Por seu turno, Tardelli e Alves (2022), ponderam que, mesmo sendo um período temporário, a permanência na escola é significativa para as crianças, desempenhando um papel considerável em sua formação. Os vínculos de apego são construídos por meio de relações constantes e de dependência, fundamentais para atender às necessidades básicas das crianças em termos de sobrevivência.

Depreendemos, frente ao exposto, que o entendimento da afetividade é apresentado como um conjunto de sensações individuais, que abrange tendências, emoções, paixões e sentimentos, destacando-se como uma característica intrínseca a cada pessoa. Sua importância transcende todas as fases da vida, exercendo um papel significativo no processo de aprendizagem humano. Apesar disso Freire (2014), enfatiza que “só aprendemos e ensinamos por amor ou por ódio, nunca na indiferença [...] somos geneticamente amorosos.” (Freire, 2014. p. 25).

Portanto, com base nas análises empreendidas, compreendemos que a afetividade não apenas influencia o crescimento cognitivo, como também contribui para a construção de laços interpessoais, tanto com outros seres humanos quanto com animais. Em vista disso, entendemos que a capacidade de expressar afeto não só fortalece as relações individuais, bem como manifesta-se na interação positiva entre seres humanos, evidenciando a amplitude e a importância do papel desempenhado pelo afeto na vida humana (Brasil, Lombardi, 2022; Santos, Vercelli, 2020; Silva, Faustino, 2023; Soares, 2023).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A afetividade é uma capacidade funcional e psíquica considerada importante para o desenvolvimento da aprendizagem de crianças, segundo Wallon (1954) e Piaget (1976). Com isso, as emoções das crianças precisam ser escutadas, valorizadas e respeitadas, sendo papel do/a educador/a promover essa interação e a compreensão de que o afeto não está interligado só ao amor e ao carinho, mas interliga-se também aos fatores cognitivos e emocionais.

Isto posto, a afetividade figura como um elemento central na formação do indivíduo, permeando diferentes aspectos da vida e moldando a maneira como nos relacionamos com o mundo ao nosso redor. A sua compreensão e valorização, no ambiente escolar, são fundamentais para promover um processo educacional mais enriquecedor e significativo.

Nosso estudo permitiu-nos identificar como está sendo pesquisada a afetividade e a docência na Educação Infantil, no portal de periódicos da CAPES, no recorte temporal de 2019 a 2023. Com base nesse objetivo, realizamos uma pesquisa bibliográfica, fundamentada na revisão narrativa e identificamos que a afetividade não se limita apenas às relações interpessoais, também desempenha um papel fundamental na aprendizagem, influenciando diretamente a forma como os indivíduos assimilam o conhecimento.

Observamos, ainda, que alguns pesquisadores tratam a afetividade de forma mais holística – afetividade ligada à construção de laços, como também sublinham a necessidade de estabelecer vínculos afetivos desde cedo. Reafirmamos, também, por intermédio da leitura analítica dos artigos, a importância da afetividade na criação de um ambiente escolar acolhedor, promovendo, assim, o bem-estar dos/as alunos/as.

Posteriormente, constatamos, no percurso do debate teórico e na pesquisa bibliográfica, que o contato afetivo do/a educador/a com o/a educando/a é importante na Educação Infantil, posto que é com essa troca que ocorre o acolhimento, a alegria e a amorosidade. Mostrando que ser professor/a é ter uma atitude comprometida com a aprendizagens dos educandos em seus diversos aspectos.

Por fim, como se trata de uma pesquisa delimitada, sugerimos, aqui, que outros trabalhos sejam aprofundados nessa área e contribuam com novas perspectivas a respeito da afetividade nas relações docentes aluno/a.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 1999.

BOTELHO, Louise de Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e sociedade**, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011.

Brasil, Marina Augusta de Jesus Silva; LOMBARD, Lucia Maria Salgados dos Santos. Reflexões sobre a afetividade nas interações entre professor(a) e criança na educação infantil. **Trama Interdisciplinar**. v. 13, 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/367616830_REFLEXOES_SOBRE_A_AFETIVIDADE_NAS_INTERACOES_ENTRE_PROFESSORA_E_CRIANCA_NA_EDUCACAO_INFANTIL. Acesso em: 09 jan. 2024.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática

educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Professora sim, tia não.** Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

_____. **Educador, educa a dor.** São Paulo: Paz & Terra, 2014.

HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, sons, aromas. **A organização dos espaços na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRUEGER, Froehlich Krueger. A relevância da afetividade na educação infantil. **Saberes da Educação.** v. 4, n. 1, 2013. Disponível em: <http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev03-04.pdf> >. Acesso em: 10 jan. 2024.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da Pesquisa em Educação.** Rio de Janeiro: LTC, 2011.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

_____. **Seis estudos de psicologia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

RODRIGUES, Gleice. Mari Machado de Miranda; BLASKO, Caroline Elizabel; UJIIE, Nájela Tavares. A afetividade na relação professor-aluno e o processo ensino-aprendizagem. **Colloquium Humanarum.** v. 18, n. 1, 2021. Disponível em: <https://www.sumarios.org/artigo/afetividade-na-rela%C3%A7%C3%A3o-professor-aluno-e-o-processo-ensino-aprendizagem-discuss%C3%A3o-de-dados>. Acesso em: 28 jan. 2024.

SANTOS, Amanda Sheyla dos; LOPES, Cícera Alves Nunes. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: a Educação Infantil na perspectiva de Henri Wallon / Affectivity in the Teaching Learning Process: Childhood Education from the Perspective of Henri Wallon. **Revista de Psicologia.** v. 14, 2020. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2728/4290>. Acesso em: 10 jan. 2024.

SANTOS, Rafaela Paulazini Majeta dos; VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões. A afetividade nas relações entre professoras e coordenadora em um centro de educação infantil da cidade de São Paulo. **Colloquium Humanarum.** v. 17, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3651/3138>. Acesso em: 12 jan. 2024.

SILVA, Maria Eduarda Balbino da; FAUSTINO, Graciele de Oliveira. A noção de afetividade para professores da Educação Infantil. **Diversitas Journal.** v. 8, n. 3, 2023. Disponível em: https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/2492. Acesso em: 22 jan. 2024.

SOARES, Bruna Karoliny de Oliveira. “Afetividade E Aprendizagem Na Educação Infantil.” **Eventos Pedagógicos.** v.10, n. 1, jan/ julh 2019. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/10184/6705>. Acesso em: 17 jan. 2024.

Souza, Isabella Ribeiro. Afetividade Na Educação Infantil (a relação entre professor- aluno como potencialização do bem-estar e aprendizagem das

crianças). **Eventos Pedagógicos**. 14 fev. 2023. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/download/11454/7740>. Acesso em: 08 jan. 2024.

TARDELI, Denise D'Aurea; ALVES, Vanessa Takigami. Afetividade na prática do professor na escola da infância. **Práxis**. v. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/2749>. Acesso em: 13 jan. 2024.

VASCONCELLOS, Tânia de. Criança do lugar e lugar de criança. Educação de crianças de 0 a 6 anos. **ANPed**, n. 7, 2006, p. 1-16. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-2482--Int.pdf> >. Acesso em: 22 jan. 2024.

VYGOSTKY, Levy Semionovitch's. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, 2010, p. 681-701.

WALLON, Henri. **Les milieux, les groupes et la psychogenèse de L'enfant**. **Enfance**, Paris, v. 4, n° 3, p.287-296, mai/oct. 1954.

____. **Origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manie, 1989.

LITERATURA INFANTIL E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO RACIAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Josiane Marques Duarte Almeida¹

Bianca Barros Vasconcelos²

INTRODUÇÃO

Quem viveu sua infância até meados dos anos 2000, especialmente se pertencente à maioria negra e parda do Brasil, certamente se lembra do constrangimento e da frustração ao fazer um autorretrato ou desenhar a família. Chegada a hora de colorir e a pergunta inevitável ecoava entre os colegas: “*Me empresta o lápis cor de pele?*”. Mas o que vinha em seguida era, na maioria das vezes, um tom bege claro ou rosado, distante da realidade da pele das crianças, tanto das mais escuras quanto das mais claras.

Essa discrepância, repetida dia após dia e ano após ano, no ambiente escolar, servia como um lembrete cruel da invisibilidade e da exclusão da população negra e parda na sociedade brasileira, reforçando o racismo estrutural de forma sutil, porém profunda. Além de contribuir para a formação de um senso comum, desprovido de reflexão, que foi sendo reproduzido até os dias atuais.

No complexo panorama do racismo brasileiro, as formas veladas, como a perpetuação de um lápis bege ou rosa claro como um lápis “cor de pele”, assumem um papel particularmente nocivo, tecendo armadilhas sutis que aprisionam a negritude em um ciclo de negação e silenciamento.

Entre essas armadilhas, a negação da própria identidade se destaca como uma das mais perversas, obscurecendo a rica herança afro-brasileira e marcando profundamente o desenvolvimento da identidade étnico-racial na sociedade.

Apesar de uma maior representatividade em diversos âmbitos da sociedade, inclusive no aumento da paleta de cores e tons de pele em produtos

1 Professora efetiva (SME), Mestra em Educação (UFC), Graduada em Pedagogia (UFC), Graduada em Matemática pelo Centro Universitário Estácio de Santa Catarina. Especialista em Matemática, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho pela (UFPI). Especialista em Alfabetização e Educação Infantil (FAVENI) e pós-graduanda em Neuroeducação e Neuropsicopedagogia (CENSUPEG). Fortaleza (CE), Brasil; josianealmeida082@gmail.com.

2 Graduada em Pedagogia (UFC), Fortaleza (CE), Brasil; biancavpedagoga@gmail.com.

de beleza e lápis de cor disponíveis no mercado, no que tange à literatura infantil, os livros com personagens negros ou que abordam a temática do racismo ainda são escassos.

Diante disso, a escola, se configura como um espaço crucial para a construção da identidade étnico-racial das crianças pois, é um dos principais espaços de aquisição de cultura e, nesse contexto, a literatura infantil e a prática docente assumem um papel fundamental, pois podem tanto ressignificar e desconstruir, quanto promover estereótipos e visões de mundo discriminatórias uma vez que:

Acreditamos que uma identidade racial positiva é construída a partir do conhecimento de sua história e sua ancestralidade, e a partir do momento em que as crianças adquirem condições para enfrentar o preconceito por meio da aceitação e do empoderamento. E a literatura tem se mostrado um meio favorável para contemplar essa demanda, pois através da sua ludicidade e a possibilidade de interação com as representações, as crianças leitoras ampliam sua capacidade de entendimento e construção do mundo (Pestana, 2020, p.238.)

Em consonância com o acima mencionado, diversos estudos apontam para a escassez de obras infantis que apresentem protagonistas negros e representem a diversidade étnico-racial de forma autêntica e positiva. Além de serem também escassos os artigos e demais estudos acadêmicos que apresentam práticas pedagógicas que trabalhem de forma efetiva e transdisciplinar essa temática com alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Essa ausência de representatividade pode contribuir para o reforço do racismo estrutural e a baixa autoestima das crianças negras e pardas, que por vezes carregam essas marcas ainda na vida adulta.

Como tentativa de criar e incentivar um ambiente escolar antirracista, em 2003, foi promulgada a Lei 10.639/03 (Brasil, 2003), que determina a inclusão dos estudos sobre a história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o papel do negro na formação da sociedade nos conteúdos programáticos das escolas públicas e privadas, do ensino fundamental ao médio.

O objetivo dessa iniciativa legal foi resgatar, por meio do currículo escolar, a rica contribuição do povo africano para a formação em diversas esferas sociais, desmistificando a imagem do negro apenas como escravo, estereótipo presente no imaginário brasileiro por séculos, entretanto mesmo 21 anos depois de promulgada, ainda enfrenta obstáculos à sua efetiva implementação.

De acordo com um levantamento realizado pelo Instituto Alana (2023), que contou com 1.187 secretarias municipais de educação, 71% das secretarias não realizou ou realiza práticas e ações efetivas para implementação da

Lei 10639/03, o que representa uma estatística preocupante, uma vez que, representa o apagamento de uma significativa parte da história e da cultura do nosso povo, bem como a violação do direito de crianças, adolescentes e adultos de se reconectarem com as histórias de seus antepassados.

Outro fator que justifica esse estudo é a porcentagem de negros no Brasil, 54%, cerca de 118 milhões e meio de pessoas configurando a maior população negra fora da África (Pereira, 2012), o que torna de extrema importância a criação de uma identidade étnico-racial positiva desde a Educação Infantil.

Assim, levando-se em consideração a problemática em torno da dificuldade que as crianças sentem em reconhecer o seu próprio tom de pele e suas características étnico raciais, o presente artigo tem como questão central: como a dificuldade das crianças em reconhecer suas características raciais impacta no desenvolvimento da identidade e da autoestima na infância?

A partir desse cenário elaboramos o objetivo deste artigo que é analisar como a literatura infantil pode ajudar na promoção e no reconhecimento da identidade racial e étnica das crianças? E, em específico: I- desenvolver um projeto pedagógico que trabalhe a autoaceitação das crianças através de obras literárias o projeto foi intitulado “lápiz cor de pele, pele de quem?”, II- analisar como as crianças serão impactadas com a discussão dessa temática em sala de aula, III- contribuir com a desconstrução de perspectivas racistas que ainda permeiam o fazer pedagógico como a concepção do “lápiz cor de pele” sempre atribuído a uma única cor.

Na perspectiva de compreender esse processo abordaremos nas próximas seções a metodologia aplicada, a discussão e os resultados encontrados entrelaçados ao aporte teórico e, por fim, as nossas considerações finais.

METODOLOGIA

A pesquisa aqui apresentada tem caráter qualitativo e exploratório e teve como lócus as turmas de 1º ano de uma escola da rede municipal de Fortaleza. Os sujeitos foram os alunos regularmente matriculados nas turmas, crianças com idade entre 6 e 7 anos.

A metodologia de coleta de dados escolhida foi a pesquisa-ação, uma vez que é “definida como toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática” (Tripp, 2005, p. 403). Pois, a pesquisa surgiu através de reflexões sobre a prática cotidiana em que, era notória a dificuldade das crianças em se reconhecerem negras.

A pesquisa se deu em etapas, sendo a primeira delas o planejamento do projeto pedagógico intitulado: Lápiz cor de pele, pele de quem? A segunda etapa tratou da escolha dos livros infantis sendo eles: Lápiz cor de pele - Sueli

Ferreira de Oliveira; Menina bonita do laço de fita - Ana Maria Machado; Uma Princesa Diferente? - Cristiane Sousa; A princesa Carla - Karla Barata e Kiriku; e a Feiticeira - Michel Ocelot.

Esses livros foram escolhidos por tratarem da temática de diversos aspectos, desde a questão do uso do lápis cor de pele em sala, da herança genética como em menina bonita do laço de fita até a própria cultura e mitologia Africana como no livro Kiriku e a feiticeira.

Todos esses livros são ricamente ilustrados e apresentam uma linguagem condizente com a idade das crianças, proporcionando momentos de interação e escuta a partir das imagens e textos.

Ao optarmos pelo uso da literatura infantil para abordar o tema, levamos em consideração a importância dos alunos compreenderem a diversidade de tons de pele existentes em nossa sociedade de forma intencional e reflexiva além de acreditarmos na literatura como forte aliada na construção dos saberes, uma vez que “a literatura é fator indispensável de humanização e sendo assim, confirma o homem em sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente” (Candido, 2011, p. 177).

Após essa pesquisa, iniciamos o processo de buscar materiais adequados para a abordagem do tema. Para isso, precisávamos de lápis de cor com variados tons de pele, de modo que pudéssemos explicar de forma concreta essas variações, para só então começarmos a realização da atividade.

Importante ressaltar que mesmo após encontrarmos a caixa com variados tons de pele, ela ainda não conseguia abranger toda a diversidade existente em nossa sociedade, sendo usada apenas como norteadora para a expansão e reconstrução dos conceitos errôneos da “cor de pele”, comumente representada por apenas um tom, que nem sequer corresponde ao tom de pele de seres humanas.

No primeiro momento, o projeto esteve focado na leitura e debate sobre as histórias acima mencionadas, levantando hipóteses junto às crianças sobre a cor dos personagens, se algum deles se achava parecido com os personagens e o que tinham em comum. Essa etapa teve como intuito também, abordar outros aspectos da cultura negra, como a mitologia, os costumes, aspectos religiosos e sua influência nas artes além de destacar a importância dos negros na formação da sociedade, aspectos esses de extrema importância no ambiente escolar, pois:

[...] torna-se um grande desafio fazer da cosmovisão africana e da tradição oral conteúdos curriculares, uma vez que os programas escolares, tem sido, até agora, sempre eurocêtricos, baseados em princípios até mesmo antagônicos aos das culturas negras. (Petit, 2015, p. 110).

Detalhe interessante a ser ressaltado foi que, ao conhecerem histórias com protagonistas negras como o Menina bonita do laço de fita e A Princesa Karla,

as meninas sorriam e diziam que seus cabelos e a cor de sua pele eram parecidas com as das protagonistas o que é de extrema importância para a validação e criação de uma relação positiva com a própria imagem, agora, representada de forma positiva e valorizada nos livros trazidos para a sala.

No que diz respeito a atividade que abordaria a questão do autoconhecimento e da elaboração de um autorretrato utilizamos como ponto de partida a leitura do livro “Lápis cor de pele”, escrito pela autora Sueli Ferreira de Oliveira.

Iniciamos com uma roda de conversa para reflexão sobre a história e ocorreu nos dois primeiros tempos de aula, com duração média de duas horas, iniciando com a acolhida das crianças já em formato de roda de leitura. Para esse momento utilizamos um tapete no chão da sala e almofadas, criando um ambiente que despertasse a curiosidade das crianças a respeito do que pretendíamos explorar naquela aula. À medida que as crianças iam chegando, elas se dirigiam ao meio da sala e já sentavam conversando sobre o livro e os lápis que estavam dispostos no tecido.

Iniciamos a leitura do livro com indagações a respeito da capa e da história. As crianças responderam a essas indagações formulando diferentes hipóteses e, com base na leitura das imagens que compunham a capa, concluíram que se tratava de uma história sobre cores, lápis e lápis de cor.

As crianças que já conseguiam ler, revelaram, então, o nome da obra. A partir disso, começaram as reflexões com perguntas norteadoras feitas pela professora, como: “Será mesmo que existe um lápis cor de pele?”. Diante dessa indagação as crianças responderam de imediato que sim, existia lápis cor de pele e mais a frente elas revelariam que lápis seria esse.

Iniciamos a leitura do livro e, à medida que a história era contada, as crianças iam se articulando entre pares para descobrir o intuito daquela história, já que as convicções da existência de um único lápis cor de pele já estava presente.

Ao final da leitura, a professora repetiu a pergunta inicial: “Será mesmo que existe um lápis cor de pele?”, que foi seguida por um coro com respostas afirmativas e a intervenção de uma criança que disse “existe sim, eu tenho essa cor no meu estojo”. Diante disso, a professora pediu para que quem tivesse essa cor, pegasse e trouxesse até a roda, de modo que fosse realizada a comparação das cores.

A partir disso, foram feitas novas perguntas a respeito das cores apresentadas no livro e pelos lápis trazidos para a roda, se aquelas cores representavam a pele de alguma criança ali presente na sala e se elas conheciam alguém com aquela cor.

Só após essa intervenção concreta, da pega do lápis e da comparação, e com o auxílio da literatura como suporte, foi que as crianças começaram o

processo de reflexão, à medida que elas iam comparando a cor do lápis rosado com a pele de cada uma que estava presente, começaram a perceber que aquela cor não se parecia com nenhuma delas. Surgiu então o questionamento: “Tia, então qual é a minha cor?”. Nesse momento, a professora trouxe uma nova reflexão: “Todos nós temos a mesma cor?”.

Enquanto as crianças respondiam, foi-lhes apresentada a caixa de lápis com cores diversas, nesse momento notou-se certa resistência em relação aos tons mais escuros da caixa. Mesmo crianças negras que já estavam familiarizadas com o tom rosado que não lhes representava, tiveram receio quanto à escolha da nova cor que lhes representaria.

Foi interessante observar como as crianças faziam a escolha do lápis que melhor se adequava à sua pele e ao pegar o pote com os lápis, comparavam a cor do lápis com a cor do braço, em busca da nova cor que realmente lhes representava.

Imagem 1: Escolha do lápis cor de pele.



Fonte: Acervo de pesquisa 2024.

Daí a importância da conscientização e do acolhimento sobre a diversidade de raças e cores existentes em nossa sociedade, uma vez que nossas crianças precisam construir suas identidades pautadas no que elas realmente são. Nesse sentido, nosso papel como educadores é contribuir para a quebra de paradigmas raciais. Para que tenhamos crianças seguras de suas identidades, é necessário que os professores compreendam e engajem suas aulas no objetivo de dar a essas crianças o direito de conhecerem e se reconhecerem em sua ancestralidade, pois esse tipo de prática pedagógica oportuniza a construção de “dispositivos pedagógicos que aliem vivência, produção didática, pesquisa, autoconhecimento e teorização” (Petit, 2015, p. 108).

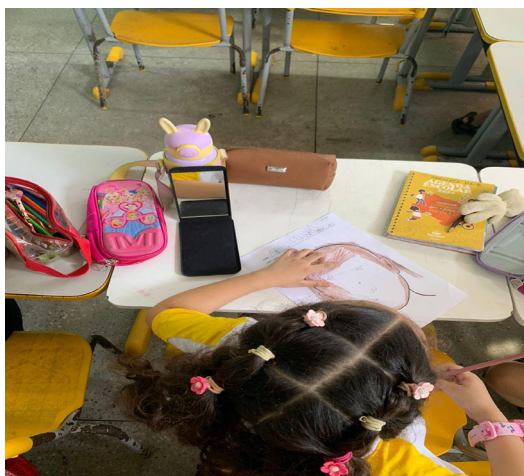
No segundo momento da aula, as crianças se reuniram com as carteiras em forma de “u”, criando um espaço acolhedor para a atividade de auto retrato.

Munidas de espelhos, lápis “cor de pele” e folhas de papel sulfite, elas embarcaram em uma jornada de autodescoberta, observando seus traços, singularidades e a sua cor de pele.

A escolha da disposição em “u” foi inspirada nas ideias de Piaget sobre a cooperação entre crianças. Segundo ele, essa interação promove o desenvolvimento cognitivo e social, pois permite a troca de conhecimentos e a construção conjunta de aprendizados.

Ainda de acordo com o autor, as relações de cooperação representam altos níveis de socialização, o que possibilita o desenvolvimento de operações mentais, uma vez que “a cooperação necessária a esse desenvolvimento tem início, segundo Piaget, nas relações entre crianças, daí a simpatia que ele sempre teve pelos trabalhos em grupos como alternativa pedagógica.” (Taille, p. 30, 2019). Na prática, essa colaboração se manifestou quando as crianças se ajudavam a encontrar a cor de pele que melhor as representava, questionando e debatendo sobre as diferentes tonalidades.

Imagem 2: Criança no processo de criação de seu autorretrato.



Fonte: Acervo de pesquisa, 2024.

A atividade proporcionou reflexões individuais e coletivas uma vez que, as crianças perceberam a diversidade de cores de pele existentes e questionaram a padronização do “lápis cor de pele” para o tom rosado. Essa experiência as levou a desconstruir estereótipos e a reconhecer a beleza da sua própria identidade.

Desse modo, concluímos que a atividade alcançou seus objetivos de conscientização racial e desconstrução de conceitos pré-estabelecidos em relação ao lápis rosado, que desde a atividade proposta não foi mais nomeado como “lápis cor de pele”. No que diz respeito às crianças que não estavam

presentes no dia da discussão, foi reservado um momento posterior com elas, a fim de que elas participassem e refletissem também a respeito dessa temática, utilizando a mesma metodologia, tendo como diferença o tempo de duração de cada atividade, que precisou ser reduzido.

REFLEXÕES FINAIS

O racismo estrutural é um problema muito grave que precisa ser combatido todos os dias, e a escola, como um ambiente formador de opinião, é peça fundamental nesse processo. A discussão apresentada neste artigo aponta para a literatura infantil como importante ferramenta para nortear as discussões, além de, por seu caráter lúdico e linguagem acessível, ajudar na construção de uma identidade etnico-racial positiva, identidade essa que por anos foi negada e invisibilizada dentro dos ambientes educacionais, contribuindo para a perpetuação do racismo estrutural na nossa sociedade.

Nosso objetivo, de analisar como a literatura infantil pode ajudar na promoção e no reconhecimento da identidade racial e étnica das crianças, foi alcançado, assim como nosso intuito de apresentar estratégias práticas e efetivas para abordagem do assunto em sala de aula, contribuindo com a desconstrução de perspectivas racistas que ainda permeiam o fazer pedagógico como a concepção do “lápiz cor de pele” sempre atribuído a uma única cor, reforçando a urgência de se propor práticas que fomentem a formação identitária de crianças negras e pardas.

Diante do que foi observado em sala de aula junto aos educandos, as várias emoções apresentadas ao longo das atividades, como as reflexões feitas a respeito das cores dos lápis, a surpresa ao encontrarem cores que lhe representam e os receios de se autodeclararem negros e pardos, atribuímos a relevância de se trabalhar a conscientização racial não somente em datas festivas ou projetos específicos, mas durante toda a trajetórias escolar em um movimento de interdisciplinaridade com as demais disciplinas.

A construção de uma identidade racial positiva, especialmente para crianças negras, é um processo fundamental para o seu desenvolvimento saudável, pleno e consciente. E nessa jornada, o papel do docente é crucial. Por isso, é imprescindível que a reflexão e a consciência social sobre a diversidade racial sejam priorizadas na formação inicial e continuada dos educadores a fim de que suas práticas sejam pautadas no sentido de propor uma maior valorização das culturas africanas e da miscigenação de raças existentes em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 10 jan. 2003.

CARVALHO, Karla Eveline Barata de. **A Princesa Karla /Karla Eveline Barata de Carvalho**; Eduardo Azevedo (ilustrador). Fortaleza. Premium Gráfica e Editora, 2019.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: CANDIDO, Antonio. Vários escritos. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011. p. 171-179.

DANTAS, Heloysa; OLIVEIRA, Marta Kohl De; TAILLE, Yves de La. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 2019.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. Ilustrado por Claudius. Rio de Janeiro: Ática, 2000.

OCELOT, Michel. **Kirikou e a Feiticeira**. Tradução de Regis L. A. Rosa. Rio de Janeiro: Viajante do Tempo, 2016. 52 p.

OLIVEIRA, Sueli Ferreira. **Lápis cor de pele**. Ilustrado por Gilmar e Fernandes. São Paulo: Casa Publicadora Brasileira, 2017.

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral Contribuições do Legado Africano para a Implementação da Lei nº 10.639/03**. Fortaleza: EdUECE, 2015.

PESTANA, Cristiane Veloso de Araújo. **Não existe lápis cor de pele! A construção da identidade negra na literatura infantil**. 2017. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade Santa Marcelina, São Paulo. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-criticos/1540-cristiane-pestana-nao-existe-lapis-cor-de-pele-a-construcao-da-identidade-negra-na-literatura-infantil>.

A REVOLUÇÃO DIGITAL NO ENSINO DE HISTÓRIA: PERSPECTIVAS E DESAFIOS TRANSDISCIPLINARES

Livia Maria Albuquerque Couto¹

Márcia Oliveira Gama²

Marcos Vicente Miranda Santos³

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nas últimas décadas, a integração das tecnologias digitais ao ensino tem transformado significativamente a maneira como a História é ensinada e aprendida, tanto na Educação Básica, quanto no Ensino Superior. Este artigo propõe uma análise transdisciplinar, na Educação Básica, sobre o uso dessas tecnologias no ensino de História, explorando as oportunidades e os desafios que essa revolução digital impôs à educação. Dessa maneira, investigaremos como os recursos digitais podem enriquecer o ensino de História, promovendo um aprendizado mais engajador e interativo. Além disso, buscaremos entender como a carência de formação continuada se torna uma barreira que os educadores precisam enfrentar frente a implementação desses recursos. Visto que, a ausência de desenvolvimento profissional contínuo impede que os educadores se atualizem e que tenham dificuldade de adaptarem suas práticas pedagógicas às constantes inovações tecnológicas, resultando em uma utilização superficial e ineficaz dos dispositivos disponíveis.

A revolução digital tem se manifestado como uma força transformadora em diversas áreas da sociedade, e a educação é um dos campos mais profundamente impactados por essa mudança. Como nos aponta Boa Sorte *et al* (2020), a revolução promovida pelas tecnologias analógicas e digitais têm transformado não apenas nossos modos de aprender, mas também a maneira como interagimos

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco (PPG História/ UFPE). Bolsista PPGH-UFPE/CAPES, Brasil; couto.livia@gmail.com.

2 Mestra em História pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Sergipe (PROHIS/UFS), Brasil; marciaoligama@gmail.com.

3 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS), Brasil; marcao.miradas@gmail.com.

e compartilhamos conhecimentos. Dessa maneira, as tecnologias digitais móveis estão cada vez mais integradas ao cotidiano dos estudantes, tornando essencial que os educadores introduzam essas novas experiências para o ambiente da sala de aula.

No ensino de História, a integração de tecnologias digitais está remodelando a maneira como o conhecimento é transmitido e absorvido, oferecendo novas possibilidades para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem (Dias-Trindade, 2020). A digitalização de documentos históricos, o uso de plataformas interativas, a implementação de jogos educativos e a acessibilidade a fontes primárias são alguns dos avanços que permitem uma abordagem mais dinâmica e envolvente da disciplina histórica. Santaella (2007), argumenta que os jovens contemporâneos possuem uma estrutura cognitiva diferente, caracterizada por uma atenção parcial contínua, focalizada de acordo com seus interesses, e pela habilidade de dividir sua atenção entre múltiplas tarefas simultaneamente. Diante desse contexto, por que não aproveitar recursos já tão integrados ao cotidiano dos discentes, e tão familiares a eles, para reformular o ensino de História? Essa questão é indubitavelmente relevante, embora a complexidade da resposta demande uma reflexão mais profunda, que ultrapassa o escopo deste estudo.

Assim, percebemos que esta revolução digital traz consigo uma série de oportunidades, como a potencialização do engajamento dos estudantes e o enriquecimento do conteúdo pedagógico. No entanto, também impõe desafios significativos que precisam ser enfrentados para garantir uma implementação eficaz e equitativa das tecnologias na educação (Santaella, 2007). Contudo, é preciso destacar que a sua utilização pode não descaracterizar a tradicionalidade do ensino, mas ela pode ampliar as possibilidades de transformação. Portanto, os dispositivos digitais devem ser integrados aos planejamentos das aulas conforme os objetivos dos docentes e das suas disciplinas, pois visam cumprir funções como comunicação, sistematização, explicação ou produção, auxiliando nos processos de ensino e aprendizagem. Por isso, a formação adequada dos docentes, a desigualdade no acesso às tecnologias e a avaliação da qualidade do conteúdo digital são questões críticas que exigem atenção.

Para tal, como já dito, propomos uma análise transdisciplinar sobre o uso de tecnologias digitais no ensino de História, explorando tanto as oportunidades quanto os desafios que essa revolução digital apresenta. Desse modo, investigaremos como os recursos digitais podem enriquecer o ensino de História, promovendo um aprendizado mais engajador e interativo. Além disso, buscaremos entender as barreiras que os educadores enfrentam ao implementar essas tecnologias. Com base em uma revisão da literatura e em exemplos práticos, esperamos fornecer uma compreensão abrangente do impacto da revolução digital no ensino de História e das estratégias necessárias para aproveitar plenamente seus benefícios.

REVOLUÇÃO DIGITAL NO ENSINO DE HISTÓRIA

Nos últimos anos, a revolução digital tem transformado diversas áreas do conhecimento, e a educação não é uma exceção. No ensino de História, a integração de tecnologias digitais está remodelando significativamente a forma como os conteúdos históricos são ensinados e aprendidos. Essa transformação oferece novas oportunidades de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo que apresenta desafios que precisam ser enfrentados para garantir um ensino de qualidade e acessível a todos.

A cultura digital, destacada como a sexta competência pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular), trata das transformações que a tecnologia e a internet promovem na forma como produzimos, consumimos e modificamos a cultura. Essa competência visa a utilização das tecnologias digitais em sala de aula de maneira crítica, significativa e ética. Parte dessa competência é reconhecer a importância desses recursos digitais no processo de ensino e aprendizagem (Brasil, 2024).

No cenário atual, as tecnologias digitais se integram a uma vasta base tecnológica, permitindo, através de dispositivos, programas e mídias, a conexão de diversos ambientes e indivíduos em uma rede, facilitando a comunicação entre seus membros e ampliando as ações e possibilidades que os meios tecnológicos já oferecem. Para que essas tecnologias sejam eficazes no desenvolvimento das habilidades dos estudantes, é necessário reestruturar práticas e recursos educacionais, acompanhando o avanço tecnológico e o desenvolvimento das habilidades para seu uso.

Para desenvolver as habilidades dos estudantes, é essencial que as técnicas didáticas e metodológicas sejam ajustadas para incorporar as tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem. Isso permitirá que os professores utilizem novas metodologias e recursos para orientar e definir os espaços onde os estudantes possam participar ativamente na construção do seu conhecimento.

Dado que uma das funções dos professores é criar diversas oportunidades de aprendizagem, as tecnologias digitais podem e devem ser usadas no contexto educacional como recursos mediadores da aprendizagem para crianças, jovens e adultos. Isso é particularmente relevante, pois esses grupos já utilizam tais tecnologias, de maneiras distintas, fora das instituições de ensino. O cenário educacional nos apresentado em 2020 demonstrou que a aplicação desses novos recursos e estratégias podem envolver os estudantes de forma ativa na construção de seus conhecimentos, especialmente quando precisam estudar em casa, levando a educação para além dos muros da escola. Embora essa nova forma de ensino tenha apresentado falhas iniciais devido à sua implementação desordenada e forçada, uma estrutura bem planejada pode tornar essa abordagem eficaz e inovadora para todas as faixas etárias.

Nesse sentido, as tecnologias digitais permitem o acesso a uma vasta gama de recursos e materiais didáticos, como vídeos, documentos históricos digitalizados, jogos educativos e simulações interativas. Segundo Prensky (2001), a digitalização do conteúdo possibilita uma aprendizagem mais rica e diversificada, atendendo diferentes estilos de aprendizagem. Recursos digitais, como plataformas de aprendizado online e aplicativos educacionais, tornam o ensino de História mais atraente e envolvente. De acordo com Gee (2007), jogos educacionais e simulações podem aumentar significativamente o engajamento dos estudantes, promovendo uma experiência de aprendizado ativa e participativa. Além disso, a digitalização de arquivos históricos e bibliotecas permitem que os estudantes acessem fontes primárias de quaisquer lugares do mundo. Este acesso democratiza o conhecimento histórico e possibilita uma pesquisa mais profunda e autônoma, conforme discutido por Rosenzweig e Thelen (1998).

Todavia, conforme aponta Tamanini e Souza (2019), apesar das transformações, o ensino de História continua predominantemente baseado na narrativa de eventos, fatos e datas, frequentemente centrados em figuras históricas escolhidas como heróis, sem proporcionar ao educando a oportunidade de questionar, criticar e debater esses acontecimentos. Essa abordagem tende a tornar a disciplina desinteressante, antiquada e desmotivadora para os estudantes.

Dessa maneira, os educadores desempenham um papel fundamental neste novo mundo digital, que vai além da simples transmissão de conteúdos, como era comum no ensino tradicional, mas funcionando como um catalisador de reflexões e conexões para seus discentes nesse ambiente mais complexo, que também é mais rico e poderoso. Ele deve guiar os estudantes no desenvolvimento de habilidades críticas e analíticas, promovendo a autonomia e a capacidade de aprender de forma contínua.

Nesse cenário, o professor se torna um facilitador do conhecimento, incentivando a colaboração e a exploração de diversas fontes de informação. Além disso, é fundamental que ele esteja em constante atualização, acompanhando as inovações tecnológicas e pedagógicas para integrar eficazmente os recursos digitais ao processo de ensino-aprendizagem. Assim, o papel do professor se transforma, adaptando-se às demandas de um mundo em constante mudança e preparando os educandos para enfrentar os desafios do futuro. Contudo os professores apresentam desafios que serão discutidos no próximo tópico.

DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS

Um dos principais desafios é a formação adequada dos educadores para o uso eficaz das tecnologias digitais. Segundo Mishra e Koehler (2006), a integração tecnológica bem-sucedida exige não apenas conhecimento técnico, mas também

a capacidade de aplicar essas tecnologias de maneira pedagógica. Outro desafio significativo, é o de encorajar os professores a participar desses cursos de formação, conforme apontado por Boa Sorte (2017), nos quais são extensas as cargas horárias de trabalho e a disponibilidade dos dias em que as atividades de formação são oferecidas, que podem dificultar a participação dos docentes.

Além disso, a disparidade no acesso à tecnologia pode criar desigualdades educacionais. Warschauer (2003), destaca que a exclusão digital pode aumentar as diferenças socioeconômicas, afetando a equidade no ensino de História. A avaliação da qualidade e precisão dos recursos digitais também é um desafio constante. Cuban e Kirkpatrick (1998), afirmam que a proliferação de informações digitais exige uma análise crítica e criteriosa por parte dos educadores para garantir a veracidade e relevância do conteúdo utilizado.

Focaremos nossa análise na necessidade de investir na formação contínua dos professores, visto que, é crucial para a implementação bem-sucedida das tecnologias digitais. Segundo Jordão (2009, p. 12), “a formação do professor deve ocorrer de forma permanente para a vida toda. Sempre surgirão novos recursos, novas tecnologias e novas estratégias de ensino e aprendizagem”. Programas de desenvolvimento profissional devem focar tanto no aprimoramento das habilidades tecnológicas quanto na integração pedagógica desses recursos.

Destacamos que a falta de interesse na formação continuada dos docentes, ou das instituições de ensino, é um aspecto que merece ser mencionado. Sendo alvo de discussão de autores como, por exemplo, Candau (1997), Nascimento (2000) e Pimenta (2002), que ressaltam como a formação contínua dos professores é fundamental para que eles se mantenham atualizados com as novas práticas pedagógicas e tecnologias emergentes. Sem esse compromisso com o desenvolvimento profissional contínuo, é difícil implementar de maneira eficaz as TICs na educação.

Além disso, é necessário que as instituições de ensino criem e mantenham programas de formação contínua que sejam acessíveis e relevantes para os professores. Isso inclui workshops, cursos de atualização e oportunidades para a troca de experiências entre os docentes. Quando os professores estão bem preparados e motivados para usar as TICs, eles podem transformar suas práticas de ensino e criar ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e interativos.

Outro ponto importante é o apoio institucional. As escolas e universidades devem proporcionar não apenas a infraestrutura tecnológica necessária, mas também um ambiente que incentive e valorize a inovação pedagógica. Isso pode incluir desde a disponibilização de recursos tecnológicos até o reconhecimento e valorização dos esforços dos professores em se atualizar e aplicar novas metodologias em sala de aula. Portanto, a formação continuada e o apoio

institucional são pilares essenciais para que a integração das TICs na educação seja bem-sucedida. Somente com professores bem formados e motivados, e com o suporte adequado das instituições de ensino, será possível explorar todo o potencial das tecnologias para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

A legislação educacional brasileira, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), dos Parâmetro Curricular Nacional (PCN) e os Pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE), em cujos se define a necessidade da formação profissional como “a preparação voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico que não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica” (BRASIL, 2001a, p. 29), mas que atenda as exigências educacionais básicas, assegurando a formação do educando para o “exercício da cidadania”.

A formação continuada é um direito dos profissionais que atuam nos estabelecimentos de ensino. No artigo 61, disposto no capítulo VI, da LDB, trata da formação dos “profissionais da Educação”, “capacitação”, dispõe sobre os fundamentos da formação destes, a fim de atender os diferentes níveis e modalidades de ensino:

Art. 61º. Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, terá como fundamentos: I - a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II - a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III - o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Brasil, 1996, p. 28).

A formação continuada proporciona um processo constante de aprendizagem e desenvolvimento para os docentes, influenciando diretamente o cotidiano da sala de aula. Dessa forma, os professores têm a oportunidade de refletir e aprimorar suas práticas pedagógicas, promovendo o protagonismo dos educandos e potencializando o processo de ensino-aprendizagem (Imbernòn, 2001).

De acordo com Pedro Demo (2007, p. 11), “investir na qualidade da aprendizagem do estudante é, acima de tudo, investir na qualidade docente”. Esse investimento ocorre por meio da formação continuada, tanto dentro quanto fora das instituições de ensino. A formação continuada de professores é indispensável, pois amplia o conhecimento, estimula a reflexão e a resolução de problemas, mantém os docentes atualizados e comprometidos, promove a autoavaliação e fortalece o sentimento de pertencimento a um contexto educacional, capacitando-os a formar cidadãos.

A inserção das tecnologias digitais no ensino é essencial. No entanto, sua incorporação requer mudanças significativas nos projetos pedagógicos das

escolas e, principalmente, investimentos na formação continuada dos professores. Isso nos alerta para a necessidade de o Estado, os responsáveis pela educação brasileira, professores, estudantes e toda a sociedade garantirem as melhores condições de acesso e uso das TICs nas instituições de ensino e implementarem mudanças substanciais nos processos formativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revolução digital no ensino de História oferece inúmeras oportunidades para enriquecer o aprendizado e tornar a educação mais dinâmica e acessível. No entanto, a implementação dessas tecnologias apresenta desafios significativos que precisam ser abordados de forma transdisciplinar. A formação adequada dos educadores, a promoção da inclusão digital e a garantia da qualidade do conteúdo são essenciais para aproveitar plenamente os benefícios dessa transformação.

Logo, a utilização de tecnologias digitais permite um acesso mais amplo a uma variedade de recursos educacionais. Documentários, arquivos digitalizados, mapas interativos e simulações históricas são exemplos de recursos que podem enriquecer o conteúdo e proporcionar uma compreensão mais profunda dos eventos históricos. Com esses recursos, os estudantes podem explorar diferentes perspectivas e fontes, aumentando a criticidade e a capacidade de análise histórica.

A incorporação dessas tecnologias na educação só será efetiva se a base do sistema escolar estiver firmemente estabelecida, com a formação docente sendo um pilar fundamental. É crucial que essa formação esteja sempre alinhada a práticas criativas, empreendedoras e inovadoras. Em resumo, somente professores capacitados para mediar o conhecimento podem utilizar de maneira completa e inteligente qualquer dispositivo digital. Esses dispositivos devem ser vistos como recursos para potencializar e enriquecer o aprendizado. Portanto, a intenção pedagógica dos educadores é o que realmente faz a diferença.

Como visto, um educador atualizado se torna um facilitador, não apenas um transmissor de informações, o que contribui para a modernização do cenário educacional. Além disso, a formação continuada ajuda o docente a se adaptar às rápidas e diversas mudanças do contexto educacional, superando as dificuldades encontradas no dia a dia da sala de aula.

A formação continuada, portanto, auxilia tanto os docentes quanto às instituições de ensino a refletir e aprimorar todos os aspectos pedagógicos. Ela propõe estratégias para reduzir dificuldades e sugerir mudanças significativas para toda a comunidade escolar. Isso, por sua vez, resulta em um aprimoramento do sistema de ensino e em estudantes mais engajados no seu processo de construção do conhecimento.

Sabemos que a integração das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem não ocorre de maneira instantânea; é um processo gradual. No entanto, o ano de 2020 pode ter sido um ponto de partida importante nessa mudança. Ficou claro que não é necessário ser um especialista em tecnologias de informação e comunicação para usar as TICs. O essencial é que o docente tenha interesse em desenvolver habilidades para o ensino digital e atue como mediador, criador de recursos digitais, avaliador de aprendizagens e dinamizador de grupos e interações online. É fundamental compreender as especificidades dos canais de comunicação online, tanto síncrona quanto assíncrona, e que as instituições de ensino estejam bem equipadas e ofereçam o suporte necessário tanto para docentes quanto para discentes.

Embora a formação continuada deva atender às necessidades dos docentes em seu cotidiano, ela não deve ser vista como um conjunto de receitas prontas ou modelos metodológicos fixos que resolverão todos os problemas. Os processos de formação continuada têm um valor imenso quando conseguem aproximar os pressupostos teóricos da prática pedagógica, promovendo uma ação reflexiva dos professores. A formação continuada deve ser considerada uma grande aliada dos educadores, pois contribui para a evolução constante do trabalho docente. Ela favorece a criação de novos ambientes de aprendizagem, dando um novo significado às práticas pedagógicas.

Diante do que foi exposto, a revolução digital no ensino de História deve ter como objetivo colocar os estudantes como protagonistas do seu aprendizado, promovendo um formato mais horizontal e próximo. Essas metodologias incentivam os estudantes a aprenderem a partir de situações reais, realizando tarefas que os ajudam a pensar além do senso comum. A Cultura Digital, como uma Competência Geral da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reforça essa abordagem. Nesse sentido, para inovar na educação, acreditamos ser necessário criar e implementar novos dispositivos, metodologias e modelos que tornem a gestão de escolas e redes mais eficientes, demonstrando melhorias efetivas no processo de ensino-aprendizagem. Além das necessidades acadêmicas dos educandos, a escola deve focar no desenvolvimento integral, ajudando-os a progredir em competências como autonomia, estabilidade emocional, sociabilidade, capacidade de superar fracassos e curiosidade. Trabalhar essas competências é imprescindível para a educação e para a vida dos jovens, indo muito além da sala de aula.

Por fim, salientamos, contudo, que o papel do professor como coordenador, mediador e orientador da aprendizagem é fundamental e insubstituível, mesmo em uma era em que a tecnologia desempenha um papel cada vez mais importante na educação. Embora os dispositivos tecnológicos possam fornecer recursos

valiosos e facilitar o acesso ao conhecimento, é o professor que desempenha um papel crucial na condução desse processo. As habilidades humanas de empatia, adaptação e interação são essenciais para uma educação de qualidade e não podem ser substituídas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOA SORTE, Paulo. Ambientes digitais: formação contínua do professor de Inglês da escola pública em Sergipe. **Revista Interdisciplinar**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, v. 1, n. 27, jan.-jun., 2017.
- BOA SORTE, Paulo; SANTOS, Jefferson do C. A.; SOARES, Leonardo R. Letramentos Digitais na Formação Contínua de Professores. **Revista Teias** v. 21 • n. 60 • jan./mar. 2020.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96**, Estabelece a lei de diretrizes e bases da educação nacional, Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- BRASIL. BNCC. **Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no contexto escolar: possibilidades**. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/193-tecnologias-digitais-da-informacaoe-comunicacao-no-contexto-escolar-possibilidades>. Acesso em 10 de jul. de 2024.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. BRASIL. Parecer CNE/CP 28/2001, de 2 de outubro de 2001b. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.
- CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CUBAN, L.,; KIRKPATRICK, H. **Computers Make Kids Smarter—Right?** Technos Quarterly, 7(2), 1998.
- DEMO, Pedro. É preciso estudar. In A. M. de Britto. **Memórias de formação: registros e percursos em diferentes contextos**. Campo Grande: Ed. da UFMS, 2007.
- DIAS-TRINDADE, S. Ecologias digitais de aprendizagem no desenvolvimento de cenários educativos sustentáveis. In D. Mill, B. Veloso, G. Santiago, & M. Santos (orgs.). **Escritos sobre educação e tecnologias: entre provocações, percepções e vivências**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2020.
- GEE, J. P. **What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy**. Palgrave Macmillan, 2007.
- IMBERNÒN, F. **Formação docente e profissional: forma-se para mudança e a certeza**. São Paulo: Cortez, 2001.

JORDÃO, T. C.. Formação de educadores: a formação do professor para a educação em um mundo digital. In: **Tecnologias digitais na educação**. MEC, 2009.

NASCIMENTO, M. das G. **A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar**. Caderno Temático, Belo Horizonte, n. 5, jun., 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PRENSKY, M.: Digital Natives Digital Immigrants. In: PRENSKY, Marc. **On the Horizon**. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October (2001a).

ROSENZWEIG, R.; THELEN, D. **The Presence of the Past**: Popular Uses of History in American Life. Columbia University Press, 1998.

SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

TAMANINI, Paulo A.; SOUZA, Maria do S. **O Ensino de História na Era Digital**: inclusão digital, inclusão social e formação para a cidadania. O caso dos NTE e NTM em Mossoró. *História & Ensino*, Londrina, v. 25, n. 02, p. 139-166, jul./dez. 2019

WARSCHAUER, M. **Technology and Social Inclusion**: Rethinking the Digital Divide. MIT Press, 2003.

A MELANCOLIA EM “NÃO ME ODEIES, MULHER, SE NO PASSADO”, DE ÁLVARES DE AZEVEDO, E “MEUS OITO ANOS”, DE CASIMIRO DE ABREU

Raimundo Expedito dos Santos Sousa¹

Daniel de Castro Silva²

INTRODUÇÃO

Rumores sobre a melancolia podem ser encontrados desde a Antiguidade Clássica, por volta do século IV a.C., como, por exemplo, o grego Hipócrates (pai da medicina), que criou a palavra melancolia a partir da junção das palavras *mélas* (negro) e *cholé* (bílis), para indicar que melancolia seria a bÍlis negra e se caracterizaria pela tristeza profunda, olhar fixo no infinito, perda do apetite, apatia generalizada, ausência de ânimo, inércia e tédio. Com tempo, o termo é inserido nas ideias de Galeno, para designar uma doença do corpo e da alma, e depois receberia variadas interpretações de diversos outros pensadores da Antiguidade.

A melancolia tornou-se uma questão discutida particularmente nos períodos de crise da cultura ocidental, como, por exemplo, durante a Idade Média. No Renascimento, por sua vez, a melancolia foi considerada uma doença “bem-vinda”, uma experiência que enriqueceria a alma e despertaria a imaginação criativa, que surgiria com a ideia de gênio. Durante anos, Saturno era o planeta que deu origem à melancolia, ideia que já vinha da Grécia Antiga. Distante, enigmático, lento e negro, interferia no baço, órgão onde estariam os humores da bÍlis negra, que causavam a melancolia no homem (Berlinck, 2008; Barbosa, 2012). Quem fosse regido por esse astro possuía suas características e, portanto, se Saturno era o planeta que vivia sob o signo das antíteses, igualmente o melancólico era obrigado a viver, sofrendo em meio a paradoxos:

A vida do melancólico é feita de opostos: abatimentos e exaltações, depressões e excitações [...], porém o mais recorrente é encontrar o lado pessimista nas descrições de melancólicos, o que faz o lado negativo predominar. (Citati, 2000, p. 44).

1 Doutor em Estudos Literários. Professor adjunto do curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), campus universitário do Araguaia (CUA).

2 Acadêmico do curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), campus universitário do Araguaia (CUA).

Na história da arte e da literatura, imagens literárias que expressam tal sentimento surgem nas obras renascentistas, como nos escritos de Cervantes e Shakespeare, que são os mais lembrados. De fato, a “melancolia renascentista” influencia muitos artistas do período e traz o sentimento não mais com conotação médica, de uma doença ou sanidade, conhecida também de medicina Hipócrita, mas torna-se metáfora de uso recorrente na poesia romântica.

No Brasil a melancolia foi bastante presente na segunda fase do romantismo, que perdurou entre 1850 e 1860 e teve características como o desinteresse pelo nacionalismo e pelo indianismo, bem como o sentimento de tédio, desilusão e melancolia. As criações poéticas dessa geração deram ênfase no eu lírico e seus conflitos internos, relação ao vazio existencial, sarcasmo obscuro e erotismo lânguido. Houve predominância nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, onde a elite de leitores no Brasil se concentrava, e obras eram criadas e publicadas, já que se tratavam de regiões que tinham jovens e adultos com mais letramento, em comparação com outros estados do país.

Neste ensaio, serão examinados alguns textos da segunda fase do romantismo brasileiro. O poema “Não me odeies, mulher, se no passado”, inserido no livro *Noite na taverna*, foi selecionado porque tal obra não apresenta muitos textos em forma de poema. Para o exercício comparatista, será analisado um poema presente no livro *As Primaveras*, de Casimiro de Abreu, coletânea cujos textos são todos líricos e da qual selecionamos o poema “Meus oito anos”, reconhecidamente o mais lembrado da obra.

Como eixo norteador, será feita uma análise aprofundada do conceito de melancolia, a fim de demonstrar que autores que tiveram em comum as mesmas influências, foram contemporâneos e possuem outras características semelhantes podem escrever de assuntos que se distanciam em público-alvo e tema, mas convergem na medida em que a melancolia é evidente como características subjetiva do autor em relação à sua obra.

A MELANCOLIA NO BRASIL

Na segunda fase do romantismo no Brasil, conhecida como “Ultrarromântica” ou Geração “Mal do Século”, a melancolia é frequentemente retratada como um sentimento profundo de tristeza, solidão e saudade. Os escritores brasileiros desse período exploraram temas como a insatisfação com a realidade, a busca pelo ideal e a nostalgia do passado. Por isso, a melancolia era vista como um estado de espírito que se contrapunha à alegria e à exaltação típicas da primeira fase do romantismo, entendidos por alguns como um estilo de vida e até uma filosofia de vida.

Os principais autores dessa época, como Álvares de Azevedo, Casimiro de Abreu, Luís Nicolau Fagundes Varela, Luís José Junqueira Freire e Pedro

Luziense de Bittencourt Calasans, utilizavam a melancolia em suas obras para expressar um profundo descontentamento com a sociedade, com a vida e com eles mesmos. Essa melancolia era muitas vezes associada à juventude, à paixão e ao amor não correspondido, refletindo a idealização romântica do sofrimento como um caminho para a transcendência.

Na poesia, a melancolia é expressa por meio de imagens sombrias, como noites escuras, florestas misteriosas e sepulcros solitários, num sentido que remetia a morte. Os poetas românticos exploraram a dualidade entre a beleza e a tristeza, entre a esperança e a desilusão, assim criando essa atmosfera melancólica que permeia suas obras.

CONTEXTOS IDEOLÓGICO E LITERÁRIO

Por possuir uma característica mais egoísta, que faz o poeta falar mais de seus sentimentos, o romantismo da segunda fase apresenta desinteresse pelo nacionalismo, muito pelas decepções passadas com as promessas do Iluminismo e da Revolução Francesa, pois os jovens poetas se sentiam traídos por esses ideais que não cumpriram o que fora prometido aos seus pais. Assim, nasceu uma tendência de rebeldia e insubmissão às ideias mais conservadoras daquela época.

A personalidade literária tida como maior exemplo e influência para o romantismo melancólico e gótico daquela geração foi Lord Byron, poeta inglês nascido em 1788 e reverenciado por sua contribuição para a literatura, especialmente por seus poemas épicos, como *Childe Harold's Pilgrimage* e *Don Juan*.

Byron era conhecido por sua personalidade magnética e carismática, mas também por seu comportamento autodestrutivo e suas relações turbulentas, que influenciaram muito jovens da época e poetas por todo mundo, que nele buscaram inspiração e se identificaram com suas obras. Ele teve muitos casos amorosos e escândalos em sua vida pessoal, o que contribuiu para sua imagem de um poeta romântico rebelde. No entanto, a vida de Byron foi marcada por tragédias, incluindo problemas de saúde, decepções amorosas e controvérsias. Sua morte prematura em 1824, aos 36 anos, durante sua participação na Guerra da Independência Grega, trouxe um fim trágico à vida, sendo um dos poetas mais influentes da história da literatura inglesa.

Apesar de sua morte precoce, Lord Byron deixou um legado na literatura e na cultura ocidental, sendo lembrado como um dos maiores poetas românticos e uma figura icônica do século XIX. Sua poesia continua a ser estudada e apreciada por gerações seguintes, e sua vida tumultuada ainda fascina e inspira admiradores e estudiosos de todo o mundo. No Brasil, Byron influenciou poetas como Álvares de Azevedo e Casimiro de Abreu, que conheceram suas obras e

tiveram inspirações claras em relação ao gótico e melancólico em seus textos, bem como no estilo de vida boêmio e depressivo.

Por consequência do desinteresse pelo indianismo da primeira geração do romantismo brasileiro, surgiu a ideia de homens divididos entre práticos e positivos, poetas e sonhadores. Pessoas mais práticas, que geralmente cursam as ciências exatas, e trabalhava com pensamentos concretos, por exemplo, a engenharia e áreas da política, eram voltadas para ideias para a sociedade no sentido de construir a nação, diferentemente das ciências sociais, que tinham pensamentos abstratos e abertos voltados para a literatura e filosofia e focaram na subjetividade, sentimentos e críticas sociais. Essas características preconceituosas eram estereótipos que marcaram época e que perduram até hoje.

Assim, o esse desinteresse pelo nacionalismo criou uma característica de egocentrismo nos poetas, pois seus poemas são focados muito mais no eu lírico e seus sentimentos como a angústia e tédio, tendo como principais temas o medo de amar, frustração pelo desejo sexual não realizado, e a mulher que é bastante idealizada, porém, inacessível, por ser virgem e não querer desvirtuar a moça, ou ser prostituta e não quer ter compromisso com ela, e até em situações onde a mulher está dormindo ou está morta e não poder ter relação sexual. Às vezes, alguns poetas até fugiam a essa idealização, porém o eu lírico sempre estava em uma atmosfera melancólica e gótica.

BREVE PERFIL BIOGRÁFICO DE ÁLVARES DE AZEVEDO E CASIMIRO DE ABREU

A produção poética de Manuel Antônio Álvares de Azevedo (1831–1852) foi, ao longo da tradição da literatura brasileira, inovadora e de papel representativo, dentro do sistema literário vigente. Rompendo com as características do neoclassicismo e se opondo às tendências nacionalistas dos nossos primeiros românticos, seus poemas carregam algumas influências do estrangeiro e bastante da literatura da mocidade, fazendo parte dos poetas que deixaram em segundo plano os temas nacionalistas e indianistas usados na Primeira Geração Romântica deixando se levar por um profundo dilema e angústia. Azevedo tornou-se Patrono da cadeira n.º 2 da Academia Brasileira de Letras.

Quando estudava, foi aluno brilhante, e em 1845 ingressou no Colégio Pedro II, onde fez o curso de humanidades. Em 1848, com 16 anos, Álvares de Azevedo voltou para São Paulo e iniciou o curso de Direito em uma faculdade do Largo de São Francisco. Participou ativamente da vida literária e reunia-se com grupos boêmios. Junto com Bernardo Guimarães, fundou a Sociedade de Ensaio Filosófico Paulistano. Traduziu obras do poeta Lord Byron, de quem recebeu grande influência, bem como de Shakespeare, Alfred de Musset, entre outros.

Em 1836 morreu seu irmão mais novo, fato que o deixou bastante abalado. E em 1852, adoeceu e abandonou a faculdade um ano antes de completar o curso de Direito. Sofrendo por uma tuberculose e com um tumor, foi operado, mas não resistiu, falecendo no dia 25 de abril de 1852 com apenas 20 anos de idade. Não concluiu os estudos nem viu sua obra reunida em livro.

Álvares de Azevedo é considerado um leitor voraz, devido às influências a que se abriu, principalmente por ser um precursor do byronismo:

Por esse lado internacional, [...] é identificado nas histórias literárias como representante máximo do byronismo brasileiro, que consistiu num gosto acentuado pelo cinismo, pessimismo e pela ironia, e num apego às descrições mórbidas e funerárias, [...] e a uma mistura de *tedium vitae* com lubricidade. desenfreada. (Franchetti, 2005, p. 25).

Com uma realidade não muito diferente, Casimiro José Marques de Abreu nasceu na Barra de São João, no Estado do Rio de Janeiro, no dia 4 de janeiro de 1839. Com apenas 13 anos, foi enviado pelo pai à cidade do Rio de Janeiro, para trabalhar no comércio. Casimiro viveu e escreveu pouco, mas mostrou em sua poesia um lirismo ingênuo de adolescente, com uma ênfase pela nostalgia, representado por ele mesmo em seu único livro *As Primaveras*.

Em novembro de 1853 viajou para Portugal, com o intuito de completar a prática comercial, e nesse período iniciou sua carreira literária, que sempre foi seu desejo, mas era impedido por seu pai, que queria que ele trabalhasse com comércio devido ao possível preconceito em relação às ciências sociais. Porém, ao chegar a Lisboa, ele se voltou cada vez mais para as ciências sociais, criando no dia 18 de janeiro de 1856, sua peça “Camões e o Jaú”, que foi encenada naquela cidade.

Casimiro de Abreu voltou ao Brasil em julho de 1857 e continuou trabalhando no armazém de seu pai, mas não se afastou da vida boêmia, passando a conhecer vários intelectuais e fazendo amizade com Machado de Assis, ambos com 18 anos.

Com tuberculose, ele retirou-se para a fazenda de seu pai, onde inutilmente buscou uma recuperação do seu estado de saúde, vindo ali a falecer. Seu sucesso literário deu-se somente depois de sua morte, com numerosas edições de seus poemas, tanto no Brasil, quanto em Portugal.

ESTRUTURA E ENTRELINHAS DA MELANCOLIA

Noite na Taverna, de Álvares de Azevedo, é uma obra marcante da literatura brasileira do século XIX, refletindo as angústias, os prazeres e as contradições da juventude romântica. Uma coletânea de contos que se passam em um ambiente de bebedeira e devassidão, onde os personagens narram suas histórias marcadas

por paixões desenfreadas, crime, prazer, devaneios e desilusões. O cenário sombrio e melancólico serve como pano de fundo para as narrativas intensas e trágicas dos participantes sendo uma narrativa (novela ou conto) construída em sete partes (capítulos), contendo epígrafes e os nomes de cada personagem, como subtítulos, antecedendo as narrativas, contadas em uma taverna.

É em uma dessas partes narradas pelos amigos do eu lírico o Claudius Hermann que analisamos o poema “Não me odeies, mulher, se no passado”, no qual o eu lírico lamenta os erros do passado e pede perdão à mulher que ele tanto ama a fim de consegui-la seu amor que não está sendo recíproco, e transcreve os sentimentos na carta, em um papel amarelado e amarrotado, que será como uma prova da história que ele contava aos seus amigos e será lida pelo Johann, outro amigo.

Quanto à versificação, o poema é composto por versos decassílabos, ou seja, com dez sílabas poéticas em cada verso, seguindo um esquema de rima tradicional, variando em ABAB e AABB.

Não me odeies, mulher, se no passado
Nódoa sombria desbotou-me a vida:
No vício ardente requeimando os lábios
E de tudo descri com fronte erguida.
(Azevedo, 2012, p.48).

A melancolia no primeiro verso é evidenciada quando o eu lírico retoma ao passado para dizer que o que aconteceu não foi bom, utilizando a palavra “Nódoa” como uma mancha que o sujou e marcou, e a descrença que ele tem de tudo, uma decepção com o seu presente, pois um dia era uma pessoa que tinha esperança.

E assim são empregadas as figuras de linguagem mais presentes dos poemas, que serão a metáforas, para expressar emoções de forma simbólica e imagética a morte, a frustração, a tristeza; as hipérboles, utilizados para enfatizar os sentimentos de sofrimento do eu lírico; e a ironia, característica do romantismo dessa geração, usada para falar como é a sua vida, sem a mulher que ama.

O estilo do poeta é marcado por uma mistura de romantismo, melancolia e sensualidade, refletindo na linguagem e nas estruturas literárias do poema. Quando, por exemplo, ele fala “profanei-a” e coloca o ambiente “entre as águas” junto à nostalgia “lodosas do passado” e o “sepulcro” como um lugar que remete ao sossego, o que é diferente do ideal de paz em qualquer época. Interessa observar também como o crânio é presente no verso, assim como descrição de “palidez nas faces”.

Não importa o cenário, se a atmosfera é melancólica o crânio aparece como objeto para o ambiente, não sendo uma exatamente uma metáfora, mas

parte de um cenário gótico, assim como a mulher sendo pálida, como se todos os poetas romântico, recorrentemente, idealizava a mulher com características de quem está morrendo.

A flor da mocidade profanei-a
Entre as águas lodosas do passado...
No crânio a febre, a palidez nas faces
Só cria no sepulcro sossegado!
(A. 2012, p.48).

O bardo utiliza imagens poéticas para criar um cenário emocional, transmitindo as emoções do eu lírico através de elementos sensoriais e visuais com um tom melancólico, quando diz que “Acordou ao sol mais puro” utilizando de hipérboles “Onde Satã se pernitoi comigo” para enfatizar seu sofrimento com uma atmosfera carregada de sentimentos “Morrer nos lábios dele!. Ao acordar” para enfatizar o seu desejo que ele tem de reviver, pedindo para Deus, pois a mulher não o ama mais.

Então, mulher — acordarei: do lodo,
Onde Satã se pernitoi comigo,
Onde inda morno perfumou seu molde
Cetinsosa nudez de formas níveas.
E a loira meretriz nos seios brancos
Deitou-me a fronte lívida, na insônia
Quedou-me a febre da volúpia à sede
Sobre os beijos vendidos.
E então acordarei ao sol mais puro,
Cheirosa a fronte às auras da esperança!
Lavarei-me da fé nas águas d’oiro
De Madalena em lágrimas — e ao anjo
Talvez que Deus me dê, curvado e mudo,
Nos eflúvios do amor libar um beijo,
Morrer nos lábios dele!. Ao acordar
(Azevedo, 2012, p. 50).

As imagens poéticas vívidas e sensoriais evocam emoções e criam um cenário envolvente para o leitor, ajudando a construir uma atmosfera de desespero de paixão. A linguagem é marcada pela riqueza de imagens, que contribuem para criar um clima de intensa emotividade e dramaticidade, como nas passagens “Quedou-me a febre da volúpia à sede” e “Lavarei-me da fé nas águas d’oiro”. Também para idealizar a mulher, em “E a loira meretriz nos seios brancos”, e para sublinhar a satisfação obtida através dos desejos: “Quedou-me a febre da volúpia à sede - Sobre os beijos vendidos”. E novamente a figura do crânio está presente: “Cheirosa a fronte às auras da esperança!” fronte, região anterior do crânio

Álvares de Azevedo destaca-se por meio contos ambientados em um cenário boêmio e sombrio, que trouxe à tona questões como a morte, o amor e a

decadência, temas recorrentes na literatura romântica brasileira. Cunha (2004), aborda *Noite na Taverna* como um marco na fundação da literatura brasileira, destacando sua importância para a consolidação de uma identidade literária nacional e sua influência duradoura na produção literária do país, que se afastou do indianismo que tinha inventado a nacionalidade indígena, passando a refletindo as contradições sociais do Brasil do século XIX e inaugurando o Romantismo.

Já em *As Primaveras*, outra obra icônica da literatura brasileira, não há a mesma característica melancólica de Álvares de Azevedo, pois aqui os poemas nos transportam para um mundo de sensibilidade poética e de reflexões sobre a natureza, o amor e a saudade, deixando de fora o gótico e o sublime e os cemitérios. Publicado em 1859, o livro se tornou um marco do Romantismo brasileiro, por sua linguagem simples e emotiva, uma característica de Casimiro.

A coletânea *As primaveras* é dividida em três partes distintas, cada uma explorando diferentes temas e experiências emocionais. Na primeira parte, retrata a infância e a juventude, evocando memórias de inocência, nostalgia e saudade. Nesta primeira seção selecionamos o poema “Meus oito anos” para analisar a melancolia do eu lírico em seu apego ao passado. Na segunda parte, o livro explora os temas do amor e da paixão, descrevendo os sentimentos intensos e conflituosos que acompanham a experiência amorosa e por fim, na terceira parte, volta-se para a natureza e para a paisagem exuberante do Brasil tropical.

O poema “Meus oito anos” tem um tom narrativo, em que o eu lírico relembra e descreve os momentos marcantes de sua infância. Os versos seguem uma métrica regular de sete sílabas poéticas em cada verso. Apresentam diversas figuras de linguagem que enfatizam a melancolia através das metáforas e hipérboles, como “O anjo, que em Deus mora”, “O anjinho que foi ao céu” e “E as asas brancas de minha infância” para falar principalmente de como a sua infância era feliz.

O eu lírico personifica objetos e elementos, como no verso “O sabiá cantando em meu jardim”. E coloca a antítese para mostrar esse contraste entre a alegria da infância e a tristeza da vida adulta, utilizando imagens poéticas para descrever a pureza e a inocência da infância, como o jardim, o sabiá e o anjo. Por isso, a melancolia é voltada para o apego ao passado em detrimento de um presente ruim.

O poema “Meus oito anos” é o subjetivismo do eu lírico relacionado à saudade da infância, ou seja, a nostalgia de que quando criança, que já é evidenciada na primeira estrofe com forte melancolia para enfatizar como era boa aquela época utilizando essa representatividade como uma forma de escapismo, assim fugindo do momento atual.

Oh! que saudades que tenho
 Da aurora da minha vida,
 Da minha infância querida
 - Que os anos não trazem mais!
 Que amor, que sonhos, que flores,
 Naquelas tardes fagueiras
 À sombra das bananeiras,
 Debaixo dos laranjais!
 (Azevedo, “As primaveras”)

Na segunda e na terceira estrofes o eu lírico repete essa saudade nostálgica da infância que é pura “Respira a alma inocência”. Descreve a perda de sua ingenuidade, e depois como ser criança era bom pois parecia não haver preocupação existencial, como se viver fosse difícil e doloroso.

Como são belos os dias
 Do despontar da existência!
 Respira a alma inocência
 Como perfumes a flor;

 Que noites de melodia
 Naquela doce alegria,
 Naquele ingênuo folgar!
 (Azevedo, “As primaveras”)

Ainda na terceira estrofe, uma característica forte nos versos é o culto à natureza, e o ambiente está presente em toda a infância do poeta, caminhando com sua melancólica lembrança, que é mais presentes na quinta estrofe, onde o eu lírico fala o que gostava de fazer e o lugar onde estava.

O céu bordado d'estrelas,
 A terra de amores cheia,
 As ondas beijando a areia
 E a lua beijando o mar!

 Da camisa aberto o peito,
 – Pés descalços, braços nus –
 Correndo pelas campinas
 À roda das cachoeiras.
 (Azevedo, “As primaveras”)

E a melancolia pela nostalgia parece dever-se a um presente infeliz e triste, é uma característica não somente da vida do poeta Casimiro de Abreu, mas também dos românticos dessa geração, evidente na quarta estrofe, e as brincadeiras que fazia na infância com prazer, evidente na sexta estrofe, mostrando um passado do qual gostaria de ter novamente:

Que doce a vida não era
Em vez das mágoas de agora.

Naqueles tempos ditosos
Ia colher as pitangas,
Trepava a tirar as mangas,
Brincava à beira do mar
(A. “As primaveras”)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A melancolia é fortemente evidenciada nas obras literárias do romantismo, e na segunda fase romântica tem mais presença, aí caracterizada como estado de humor, estilo de vida, característica subjetividade da pessoa (estado de espírito) e temperamento (comportamento). A melancolia está presente nos temas como a expressão genuína do senso de desajustamento do poeta em relação à sociedade, bem como o fato de não ser compreendido.

Álvares de Azevedo cria através da melancolia as expressões dos jovens, que tinham desejos sombrios, e até certo ponto irrealis, mas que vinham de um desejo de vida diferente ao de seus pais, que se preocupavam com situações práticas, sem se importar com o existencial e o subjetivismo das coisas. Utilizando esse recurso expressivo, porém mudando o tema, Casimiro de Abreu coloca sua experiência em seus poemas, e descreve sua vida melancólica como frustração da vida que tinha retratando como um estado de espírito marcado pela nostalgia, pela solidão e pela insatisfação com a realidade, refletindo as inquietações e os questionamentos de vários românticos em relação à vida e ao mundo ao seu redor, e os dois poemas presentes estão em livros que carregam toda a melancolia e seus textos e poemas tentam evidenciar com a atmosfera do ambiente para que o leitor entenda através do cenário os sentimentos colocados ali.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Álvares de. **Noite na taverna e Macário**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.
- BARBOSA, Paulo Roberto Amaral. A melancolia, o anjo e os herdeiros de Saturno. **Revista Confluências Culturais**, 1(1), p. 9-19, 2012.
- BERLINCK, Luciana Chauí. **Melancolia**: rastros de dor e perda. São Paulo: Humanitas, 2008.
- CITATI, Pietro. **A luz da noite**. Portugal: Presença, 2000.
- CUNHA, Cilaine Alves. A fundação da literatura brasileira em “Noite na Taverna”. Itinerários: **Revista de Literatura**, n. 22, p. 115-133, 2004.
- FRANCHETTI, Paulo. **As aves que aqui gorjeiam**: a poesia do romantismo ao simbolismo. Lisboa: Cotovia, 2005.

GAMIFICAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: ESTIMULANDO A APRENDIZAGEM ATRAVÉS DOS JOGOS EDUCATIVOS

Kércia Demyles Justino da Silva¹

Francisco José Pinheiro Xavier²

1. INTRODUÇÃO

A gamificação é um meio que envolve jogos, tendo por finalidade motivar o processo de ensino de forma lúdica. O uso da gamificação na Educação Básica, é algo que contribui para o engajamento e a motivação dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Ela possui uma importância no ambiente escolar, sendo que sua contribuição se dá na motivação extrínseca e intrínseca, como também no engajamento dos estudantes no processo de aprendizagem. (Gonçalves *et al.*, 2016). Portanto, a gamificação, refere-se a mecanismos de jogos, que podem ser utilizados em sala de aula para auxiliar e contribuir na compreensão do ensino na Educação Básica, pois sabemos que a utilização de jogos promove aulas mais envolventes e motivadoras, proporcionando uma maior interação entre todos os envolvidos, sejam eles professores e alunos.

Ao considerar os desafios enfrentados no processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica, este estudo se concentra na investigação da gamificação no processo de ensino, no qual possa estimular o aprendizado através de jogos educativos. A gamificação utiliza dinâmicas e mecânicas de games para engajar pessoas a adquirir novos conhecimentos e motivá-las, visando uma maior participação (Faria, 2021).

Sendo assim, este estudo apresenta uma contribuição ao demonstrar a importância da utilização da gamificação em sala de aula, podendo estimular

1 Graduada em Licenciatura em Ciência Biológicas pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE. Especialista nas áreas de Microbiologia pela Faculdade da Região Serrana-Farese, Docência na Educação Profissional e Tecnológica pela Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Pernambuco-IFPE e Ciências da Natureza, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí-UFPI Docente em Ciências e Biologia. E-mail: k.demyles@gmail.com. Passira/PE.

2 Graduação em Licenciatura em Geografia pela Universidade de Pernambuco – UPE. Especialista em Ensino de Geografia – UNIVISA. Professor da Rede Municipal de Passira – PE. E-mail: chicopinheiro441@gmail.com. Passira/PE.

o aprendizado e compreensão dos diversos conteúdos abordados em aula. Haja vista, que a gamificação consiste em uma forma efetiva, com a colaboração e o trabalho em equipe, de tornar o processo de ensino mais agradável, aumentando a participação dos alunos.

Ressalta-se que o processo de gamificação auxilia nas atividades educacionais similares a jogos, podendo incentivar alunos significativamente com uma participação de forma ativa a se dedicarem ao aprendizado. Considerando as seguintes observações a respeito da gamificação no processo de aprendizagem, foi levantado o seguinte questionamento: Qual a importância da gamificação no processo de ensino-aprendizagem para alunos da Educação Básica?

Com os avanços da tecnologia nos últimos anos, vários setores foram beneficiados, incluindo a educação. O uso da gamificação tem se destacado como algo inovador e promissor, estimulando o desenvolvimento do processo de ensino principalmente nos últimos anos de ensino, além de contribuir com a participação dos estudantes. Este estudo justifica-se mediante a importância de explorar os benefícios da utilização da gamificação no processo de ensino. Além de enfatizar as contribuições que os jogos estabelecem para a compreensão dos conteúdos abordados em sala de aula para os estudantes.

A gamificação é um recurso que envolve jogos em atividades do ensino. Devido a defasagem do ensino e a falta de interesse por parte dos alunos com as aulas tradicionais, a gamificação é uma abordagem lúdica que apresenta contribuições e melhoria na qualidade do ensino, despertando o interesse e a curiosidade dos estudantes no processo de aprendizagem. Em um cenário no qual a falta de interesse pelo aprendizado é algo desmotivante para os alunos é crucial a utilização de novas metodologias de ensino que estimulem o desenvolvimento dos estudantes na Educação Básica. Com o uso dos jogos educativos, é possível manter os estudantes engajados e motivados, para aprender novas atividades.

Diante do exposto a presente pesquisa busca como objetivo principal diante da temática abordada, investigar como a gamificação contribui para o processo de ensino dos estudantes, melhorando a compreensão das informações trabalhadas em sala de aula.

A presente pesquisa aborda uma revisão bibliográfica, de caráter qualitativo e natureza explicativa. Os dados obtidos para a realização da pesquisa, foram extraídos das bases de dados do Google Acadêmico e Scielo. Além disso, foram utilizadas palavras chaves, como gamificação e educação na busca por artigos. Sendo utilizados trabalhos dos últimos dez anos no idioma português, como critérios de inclusão, contribuindo para o entendimento acerca da gamificação no processo de ensino. Foram excluídos artigos com mais de dez anos que não apresentaram relevância para a pesquisa, como critérios de exclusão.

2. DEFINIÇÃO DE GAMIFICAÇÃO

Como mencionado em estudo realizado por Rezende; Mesquita (2017, p. 1005): “Outra definição de gamificação, que elucida bem a proposta é de que se trata do uso dos elementos, estratégias e pensamentos dos jogos fora do contexto de um game, objetivando a participação efetiva dos envolvidos e a prática da resolução de problemas”. Espera-se com o uso da gamificação o desenvolvimento de competências entre os participantes, domínio de conteúdos e participação de todos os envolvidos.

Menezes; Bortoli; Almeida (2017, P. 40), afirmam que:

Atualmente, a gamificação pode ser considerada uma nova tecnologia que incorpora elementos dos jogos em situações de não jogos, usada para envolver os clientes, estudantes e usuários na realização de tarefas cotidianas com recompensas e outros motivadores; definitivamente um efeito digno de exploração para todas as áreas.

A gamificação tem origem do inglês *gamification*, no qual caracteriza-se pelo mecanismo da utilização de jogos, tendo como objetivos resolver problemas práticos ou despertar o engajamento de um público específico (Menezes, 2018). Com o uso de jogos é possível unir os participantes, fazendo com que ocorra engajamento, atingindo os objetivos que proporcionam feedback a todos os envolvidos.

No contexto de jogos presentes em determinadas situações deram o nome de *gamification*, sendo, portanto, conhecido como gamificação ou ludificação em português (Michels; Ferreira; Paz, 2019). Sendo uma forma de utilizar outros mecanismos, sem ser apenas os jogos em si.

Os mecanismos encontrados na gamificação, servem como forma de motivação para a construção do saber dos indivíduos (Minuzzi *et. al*, 2018). A busca de encontrar recursos didáticos inovadores que possam contribuir com a construção do saber dos alunos, vem crescendo cada vez mais pelos docentes. Alternativas como o uso da gamificação tem sido algo primordial na compreensão dos conteúdos trabalhados em aula.

3. CONTRIBUIÇÕES DA GAMIFICAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO

A gamificação é um importante recurso metodológico que contribui com o processo de ensino-aprendizagem, de forma que ressignifica o papel do professor diante de novos desafios (Gomes; Rosa, 2022). O professor em sala de aula vive desafios constantes na busca de recursos que auxilie no processo de ensino-aprendizagem. As novas ferramentas, como a gamificação, é algo inovador que vem contribuindo com o processo de ensino e auxiliando os

professores no desenvolvimento de novas metodologias, visto que, segundo Wagner (2020, p. 54):

Utilizar a gamificação no ensino pode ser uma possibilidade para iniciar um novo caminho de um ensino de qualidade com conteúdos e métodos que sejam esperançosos. A gamificação é uma ótima saída para que os alunos voltem a se interessar pelas atividades e trabalhos escolares. Para conseguir melhores resultados e alunos mais interessados dentro do contexto escolar, é necessário que a escola encontre novas formas de superar os métodos tradicionais de ensino.

Os games ajudam com que os jogadores possam ficar atentos em uma determinada atividade durante horas, seja para vencer um amigo ou ultrapassar desafios para descobrir o fim da história (Bissolotti; Nogueira e Pereira, 2014). No processo de ensino, a gamificação vem como alternativa para desafiar os estudantes em sua aprendizagem. Os jogos facilitam a concentração e estimulam o resultado final do jogo, assim serve no processo de ensino, os alunos se mantêm concentrados e conseguem alcançar o seu objetivo final. Sendo assim, facilitando na compreensão dos conteúdos abordados.

Como apontado por Barbosa; Amaral (2021, p. 23975) “Assim, a gamificação é considerada como um conceito baseado no ato de exportar elementos estruturais existentes em jogos para aplicá-los em atividades que compõem rotinas de estudos, treinamentos e jornadas profissionais”. As contribuições da gamificação favorecem desde hábitos de estudos até o processo de formação dos profissionais na área educacional.

4. DIFERENÇA ENTRE AULAS TRADICIONAIS E O USO DA GAMIFICAÇÃO EM SALA DE AULA

O processo de interação entre alunos e professores em um ambiente educacional dinâmico e multimodal, faz com que o conhecimento seja absorvido na sala de aula de forma rápida e eficiente (Japiassu; Rached, 2020). Por meio de atividades lúdicas o processo de ensino acaba sendo algo mais rápido e eficiente. As interações entre professores e alunos tendem a ser algo dinâmico e divertido, assim contribui e facilita com os conhecimentos repassados em aula.

Como mencionado em estudo realizado por Buss; Mackedanz (2017, p. 124): “O problema ocorre quando a aula expositiva é a única metodologia utilizada, pois ela torna-se rotineira e termina sofrendo uma degradação natural. Se a aula expositiva não for bem conduzida, ela certamente produzirá maus resultados o que, também, lançará corrosões em sua imagem”. A aula expositiva tradicional ainda é algo muito utilizada pelos docentes, sendo que muitas vezes esse tipo de aula abordada, torna-se cansativo e desmotivador pelos alunos.

Portanto, são necessárias novas abordagens para que seja despertado o interesse dos estudantes a respeito de determinados conteúdos abordados em sala de aula.

A gamificação possibilita uma melhor interação dos alunos com a realidade. Faz-se necessário, o uso de jogos como uma forma de aproximação dos discentes por meio de aventuras, através dos recursos virtuais. O percurso game é um conjunto de atividades didáticas, que tem por finalidade manter a interação com um espaço virtual, com vivências de ações em um mundo imersivo e a encarnação de um personagem. (Chinaglia, 2023).

Posto isto, Barbosa; Pontes; Castro (2020, p. 1954-1595), afirmam que:

Assim, o avanço tecnológico veio de forma massiva, tomando espaço dentro da sala de aula como um recurso disponível para o ensino. Nessa perspectiva, ao se utilizar a tecnologia no ambiente escolar o professor se propõe a explorar as vantagens que este recurso pode trazer para a sala de aula, pois ao utilizá-la a seu favor, esta pode servir como uma forma de estimular o aluno ao aprendizado. Apesar de termos um avanço tecnológico, a educação e a formação de professores no Brasil não seguem o mesmo ritmo, dificultando sua ampla utilização em sala de aula.

O uso da gamificação é uma forma diferenciada de diversificar o ensino com novas metodologias, reduzindo o uso excessivo do método tradicional. (Alves; Carneiro; Carneiro, 2022). A gamificação é uma estratégia que reduz a utilização de aulas tradicionais expositivas.

5. ENGAJAMENTO DOS ESTUDANTES COM A UTILIZAÇÃO DA GAMIFICAÇÃO EM SALA DE AULA

Conforme as ideias de Orlando *et. al.* (2018, p. 18): “A Gamificação surge como uma possível alternativa, que pode agregar diversos modos – multimodalidade - para a captação do interesse dos alunos, o despertar da sua curiosidade, conjugando elementos que levam à participação, ao engajamento, resultando na reinvenção do aprendizado”. A forma de participação dos estudantes e o engajamento é algo que está direcionado às atividades lúdicas, como o uso da gamificação no processo de aprendizagem.

De acordo com Costa; Albert (2018, p. 1232): “O engajamento gerado pela gamificação intensifica o envolvimento do usuário em atividades, potencializando também sua eficácia e eficiência”. A forma como os estudantes se relacionam entre si, melhora o desempenho em determinadas atividades abordadas em sala de aula, contribuindo com a eficácia do ensino, além de melhorar as relações com os demais colegas em sala de aula.

O ensino através da gamificação tem o objetivo de utilizar elementos dos jogos, no qual contribuem na promoção e melhoria do processo de

ensino-aprendizagem dos alunos, estimulando o engajamento e motivando-os com práticas diferenciadas (Coelho *et al.*, 2018). As práticas diferenciadas é um meio de engajar os estudantes na participação das atividades desenvolvidas em sala de aula, buscando aprimorar ainda mais seus conhecimentos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com isso, as análises descritas no presente estudo desenvolveram saberes em torno da gamificação no processo de ensino aprendizagem, tendo em vista, a eficácia da utilização da gamificação no processo de ensino, além das interações que a gamificação estabelece entre alunos e crianças. Tendo alcançado o seu objetivo principal de investigar como a gamificação contribui para o processo de ensino dos estudantes, melhorando a compreensão das informações trabalhadas em sala de aula.

O mesmo foi desenvolvido com êxito, através da metodologia escolhida, atendendo a todos os critérios do estudo. Ademais, o problema de pesquisa, conclui-se que a utilização da gamificação é algo inovador e vem a contribuir de forma efetiva no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, conclui-se que o uso da gamificação em sala de aula é uma forma de manter as boas relações, através do engajamento entre os estudantes, motivando-os também na compreensão dos conteúdos abordados em sala de aula, por meio das práticas diferenciadas que a gamificação proporciona.

A forma dinâmica de trabalhar a gamificação em aula, possibilita a curiosidade entre os alunos para alcançar os objetivos desejados, além de manter boas relações entre os envolvidos, e promover uma melhor relação entre professor e aluno.

REFERÊNCIAS

- ALVES, D. M.; CARNEIRO, R. S. CARNEIRO R. S. **Gamificação no ensino de matemática**: uma proposta para o uso de jogos digitais nas aulas como motivadores da aprendizagem. *Revista Docência e Ciberultura*, v. 6, n. 3, p. 146-164, 2022.
- BARBOSA, F. E.; PONTES, M. M.; CASTRO, J. B. **A UTILIZAÇÃO DA GAMIFICAÇÃO ALIADA ÀS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DA MATEMÁTICA: UM PANORAMA DE PESQUISAS BRASILEIRAS**. *Revista Prática Docente*, v. 5, n. 3, p. 1593-1611, 2020.
- BARBOSA, M. L.; AMARAL, S. F. **Aplicativos e gamificação na educação**: possibilidades e considerações. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 7, n. 3, p. 23974-23987, 2021.
- BISSOLOTTI, K.; NOGUEIRA, H. G.; PEREIRA, A. T. C. **Potencialidades**

das mídias sociais e da gamificação na educação a distância. Revista Novas Tecnologias na Educação, Porto Alegre, v. 12, n. 2, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/53511>. Acesso em: 20 jul. 2024.

BUSS, C. S.; MACKEDANZ, L. F. **O ensino através de projetos como metodologia ativa de ensino e de aprendizagem.** Revista Thema, Pelotas, v. 14, n. 3, p. 122–131, 2017.

CHINAGLIA, J. V. **O PERCURSO GAMER COMO NOVO MODELO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE ESCRITA.** Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 62, n. 1, p. 74–89, jan. 2023.

COELHO, C. O.; SOARES, R. G.; GONÇALVES, N. S. A.; ROEHRS, R. **GAMIFICAÇÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: uma revisão sistemática de literatura.** Revista Pedagógica, v. 24, n. 1, p. 1–23, 2022.

COSTA, Daniel Leite. *et al.* **Revisão Bibliográfica dos Aspectos e Métodos Componentes da Gamificação na Educação.** Feedback, v. 10, n. 1, p. 6, 2018.

FARIA, Alexandre Faria. **Gamificação na Educação.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação de Engenharia de Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021.

GOMES, Cristina; ROSA, Lúcia Regina Lucas. **CONTRIBUIÇÕES DA GAMIFICAÇÃO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES O ESCAPE BOOK COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA.** Educa, v. 24. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1676-25922022000100133&script=sci_arttext. 2022. Acesso em: jul. 2024.

GONÇALVES, L. L. *et al.* **Gamificação na Educação: um modelo conceitual de apoio ao planejamento em uma proposta pedagógica.** V Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2016). Disponível em: <http://milanesa.ime.usp.br/rbie/index.php/sbie/article/view/6818>. 2016. Acesso em: 20 de jul. 2024.

JAPIASSU, R. B.; RACHED, C. D. A. **A GAMIFICAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: UMA REVISÃO INTEGRATIVA.** Revista Educação em Foco, v. 12, p. 40-60, 2020.

MENEZES, C. C. N.; BORTOLI, R. **GAMIFICAÇÃO: SURGIMENTO E CONSOLIDAÇÃO.** CORE, v. 40, n. 1, p. 267-297, 2018.

MENEZES, M. C.; BORTOLI, R.; ALMEIDA, C. P. **Mapeamento tecnológico de patentes relacionadas a gamificação.** revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação, v. 22, n.49, p. 33-41, 2017.

MICHELS, T. A.; PAZ, D. P.; FERREIRA, A. M. S. **GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA NO PROCESSO DE ENSINO.** Revista Mundi, v. 4, n. 1, 2019.

MINUZZI, N. A. *et al.* **GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E**

TECNOLÓGICA. REDIN - Revista Educacional Interdisciplinar, v. 7, n. 1, 2018.

ORLANDI, T. R. C.; DUQUE, C. G.; MORI, A. M. **Gamificação**: uma nova abordagem multimodal para a educação. Biblos, n. 70, p. 18-30, 2018.

REZENDE, Bruno Couto; MESQUITA, Vânia dos Santos. **O uso da gamificação no ensino: uma revisão sistemática da literatura**. SBC- Proceeding of SBgames, Curitiba, 2017.

WAGNER, Nicolle Sabrina. **CONTRIBUIÇÕES DA GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE CIÊNCIA: UMA PROPOSTA DE PLANO DE AULA GAMIFICADO SOBRE ÁCIDOS E BASES**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação no Campo-Ciências da Natureza), 2020.

SABER TECNOLÓGICO E METODOLOGIAS ATIVAS: APRENDER E ENSINAR COM A SALA DE AULA INVERTIDA

Benedito Braz Sobrinho¹

Francisca de Fátima Lemos Braz²

1. INTRODUÇÃO

A escola, ao longo do processo histórico, tem se constituído como instrumento formal e institucionalizado do saber e de sua construção. Entender a escola como detentora de diferentes espaços de construção do conhecimento é entender, nesta análise, que diferentes atores e personagens interagem em um palco próprio: a sala de aula. Este palco vem ganhando outros cenários ao longo dos últimos anos, especialmente com o advento da internet, e dividindo sua função social de construtora de conhecimento.

Segundo Saraiva (2004, p. 142): [...] escola, hoje, não é mais a principal detentora do saber. O papel do professor somente como transmissor do conhecimento não tem mais lugar nesse espaço”. Assim, compreende-se que o aluno ao ter a indicação de onde encontrar as informações das quais necessita para a construção de seu próprio saber, sendo capaz de transformá-las em conhecimento e contribuir em superar a máxima de ser o professor um mero transmissor de conteúdos previamente definidos por um currículo que muitas vezes não atende às reais necessidades dos estudantes.

A construção do saber ultrapassa os limites arquitetônicos da sala de aula, da escola ou dos condicionantes formais, como tempo e espaço, e não interessa onde ou como o aluno aprenda. O aluno pode acessar uma infinidade de conhecimento disponível na internet e com isso, continuar aprendendo no espaço escolar. Entende-se que esta realidade coloca o aluno no processo de aprendizagem

1 Graduação em História. Especialização em Ensino de História; Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Especialização em Novas Tecnologias Aplicadas à Educação. Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. Secretaria de Educação do Ceará/SEDUC. Contato: benebraz13@gmail.com.

2 Graduação em Pedagogia. Especialização em Psicopedagogia Institucional, Hospitalar e Clínica. Especialização em Docência do Ensino Superior e Neuropsicologia. Especialização em Alfabetização e Letramento. Secretaria Municipal de Educação de Tianguá-CE. Contato: proffatinhalemos@gmail.com.

entre a rede mundial de computadores, a tecnologia e a escola. Para isso, cabe ao professor estar preparado para lidar com esta realidade desde sua formação:

A formação de qualidade dos docentes deve ser vista em um amplo quadro de complementação às tradicionais disciplinas pedagógicas e que inclui, entre outros, um razoável conhecimento de uso do computador, das redes e de demais suportes midiáticos [...] em variadas e diferenciadas atividades de aprendizagem. É preciso saber utilizá-los adequadamente. (Kenski, 2011, p. 106).

Assim, cabe ao professor oferecer aos educandos um saber construído, ou em construção, dentro ou fora do tempo e espaço tradicionalmente encontrados na escola. Este saber passa por três diferentes formas, apontadas por Pierre Lévy (1993, p. 11), como sendo a oral, a escrita e a digital. Tomando como base a ideia do saber construído por meio da base digital, discute-se que a escola, para produzir um saber digital que interaja entre professor e aluno, necessita desenvolver novas práticas de ensino e aprendizagem e aprimorar as que já fazem parte do fazer pedagógico atual.

O saber tecnológico, então, é dinâmico e visa contribuir para uma educação que atenda às necessidades de uma sociedade cada vez mais tecnológica e globalizada. Nisto, Bauman (1999, p. 88), nos propõe que a diferença entre viver numa sociedade como a nossa ou em uma anterior, onde o convívio com a tecnologia interfere na aprendizagem que para alguns acontece de forma radical está no processo de abandono dos paradigmas educacionais.

Assim, o presente trabalho busca contribuir com a reflexão em torno dos diferentes processos de interação entre tecnologia e metodologias de ensino. Com isso, pode-se definir como objetivo principal deste artigo a interação entre tecnologia e as diferentes metodologias ativas, em particular a metodologia conhecida por sala de aula invertida³ ou *flipped the classroom*.

Essa metodologia inverte a tradicional dinâmica de ensino, pois os alunos recebem o conteúdo para que possam estudar e se dedicar fora da sala de aula, geralmente por meio de vídeos, leituras ou outras atividades, e o tempo em sala de aula é dedicado a atividades práticas, discussões e esclarecimento de dúvidas do que fora estudado em casa.

Para tanto, adotou-se a pesquisa bibliográfica como principal método de pesquisa, fazendo uso de diferentes autores que contribuem para a construção desta proposta de discussão sobre saber tecnológico e as metodologias ativas. O presente trabalho, primeiramente, trata da relação entre o saber tecnológico e as metodologias ativas que resulta em uma aprendizagem mais significativa e com forte e intensa participação dos alunos. Em seguida, buscou-se refletir sobre a interação entre a SAI e o uso das tecnologias, sendo possível constatar a importância do papel dos educadores no processo de ensino e aprendizagem.

3 A partir de agora usaremos SAI - Sala de Aula Invertida.

2. SABER TECNOLÓGICO E METODOLOGIAS ATIVAS

Reconhecer a escola como produtora e disseminadora de conhecimento é ponto central para qualquer trabalho que vise compreender o processo de ensinar e aprender. Sendo necessário ao professor estar atento às diferentes possibilidades que surgem no ambiente escolar com o uso do computador e outros instrumentos tecnológicos que não passam de [...] uma nova ferramenta à disposição dos interesses humanos; revolucionário, é certo, mas indubitavelmente, não mágico.” (Cox, 2003, p. 11).

Nesse sentido, o uso das diferentes tecnologias educacionais, tendo a internet como mola mestra das novas práticas pedagógicas, que Pierry Lévy (1993, p. 44) denominou de inteligência coletiva, torna-se uma ferramenta eficaz para a comunicação e que garante formas de pensamentos que são sustentáveis através de conexões sociais possibilitadas pela rede mundial de computadores.

Ainda nessa linha de pensamento, Moran (2012, p.13), ao afirmar que [...] a educação é como um caleidoscópio, podemos enxergar nela muitas realidades “permite refletir que não se pode descartar a visão, o pensamento e a parcialidade dos atores presentes no ato de ensinar, sejam eles alunos ou professores. Contribuindo significativamente para os processos de transformação da escola, especialmente através das tecnologias digitais que trazem consigo novos desafios para o professor que faz a gestão da sala de aula, uma vez que as “as tecnologias digitais de informação e comunicação representam a modernização nos processos educativos nas escolas.” (Arxer e Inforsato, 2018, p. 6).

Com o avanço da tecnologia nas várias realidades da vida humana, a escola é também importante palco para que o processo de ensino-aprendizagem possa colher da tecnologia as estratégias necessárias para que se abandone aquela prática tradicional por uma mais efetiva, onde os estudantes de diferentes níveis possam aprender. (Valente; Almeida; Geraldini, 2017, p. 459).

Entre as estratégias discutidas anteriormente, a adoção das metodologias ativas em sala de aula se destaca como uma opção para romper com a educação tradicional. O termo “ativa” é significativo porque distingue essa abordagem das demais, ao envolver e engajar os alunos em seu próprio processo de aprendizagem, tornando-os protagonistas na aquisição do conhecimento. Essa metodologia desafia os estudantes a abandonar a passividade e a participar ativamente das atividades em sala de aula, assim:

[...] as metodologias ativas procuram criar situações de aprendizagem em que os aprendizes fazem coisas, colocam conhecimentos em ação, pensam e conceituam o que fazem, constroem conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolvem estratégias cognitivas, capacidade crítica e reflexão sobre suas práticas, fornecem e recebem feedback, aprendem a interagir com colegas e professor. (Valente; Almeida; Geraldini, 2017, p. 459).

Portanto, as metodologias ativas são atividades que promovem a participação, a autonomia e o desenvolvimento de habilidades além da simples assimilação de informações. Essas metodologias destacam-se pela mudança do papel tradicional do professor, que deixa de ser apenas o transmissor de conhecimento para se tornar um facilitador do aprendizado. A ideia é que o estudante se torne o centro da aprendizagem e responsável direto pela construção do conhecimento.

É lugar comum entre parte dos professores a ideia de que toda aprendizagem é inevitavelmente ativa, por acreditar, que mesmo durante uma aula expositiva o aluno está ativamente envolvido. No entanto, o aluno deve fazer bem mais do que apenas ouvir para que a aprendizagem efetiva aconteça, assim, a:

[...] aprendizagem ativa ocorre quando o aluno interage com o assunto em estudo – ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando – sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor. Em um ambiente de aprendizagem ativa, o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento. (Barbosa e Moura, 2013, p. 55).

Com isso, pode-se inferir que os alunos aprendem de forma mais eficaz quando estão engajados ativamente com o conteúdo. Isso inclui ouvir, falar, perguntar, discutir, fazer e ensinar. Esse processo dinâmico contrasta com a aprendizagem passiva, onde o aluno apenas recebe informações do professor. Em um ambiente de aprendizagem ativa, o papel do professor se transforma, passando a ser um orientador, supervisor e facilitador, ao invés de ser a única fonte de conhecimento. Isso não apenas incentiva a construção de forma autônoma do conhecimento por parte dos estudantes, mas também promove habilidades críticas, como pensamento analítico e resolução de problemas.

Em suma, Barbosa e Moura (2013, p. 55), sugerem uma mudança significativa na metodologia de ensino, onde a interação e o envolvimento direto com o conteúdo tornam-se centrais para a construção de uma aprendizagem significativa entre os alunos.

2. 1 Sala de aula invertida e a aprendizagem tecnológica

A educação tecnológica é uma realidade e não se pode mais fugir ou evitar que a tecnologia adentre o espaço da sala de aula. Cada vez mais nos tornamos reféns da tecnologia e é papel dos educadores usar a tecnologia como aliada no processo de ensino e aprendizagem. Para isso, as metodologias ativas são importantes instrumentos para garantir a associação do uso da tecnologia em sala de aula com a aprendizagem.

Sabemos que o desafio da integração ensino-aprendizagem e tecnologia vem sendo superado a cada dia e os educadores vêm somando esforços para fazer chegar aos alunos uma aprendizagem significativa, onde os estudantes construam ativamente seu conhecimento acerca dos conteúdos estudados, afinal, [...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (Freire, 1996, p. 21).

Neste sentido, a opção de uso da metodologia da SAI em sala de aula se constitui em uma importante estratégia de ensino uma vez que possibilita uma aprendizagem mais personalizada, afinal, por meio da SAI o aluno faz o estudo prévio, em seu próprio ritmo, de um conteúdo escolhido pelo professor e preferencialmente discutido com a turma. Assim, a [...] aula torna-se o lugar de aprendizagem ativa, onde há perguntas, discussões e atividades práticas e o professor trabalha as dificuldades dos alunos, em vez de fazer apresentações sobre o conteúdo da disciplina.” (Valente, 2018, p. 29).

Para aplicação da SAI em sintonia com os recursos tecnológicos, é fundamental que o material para estudo do aluno seja *online*, garantindo que os estudantes possam pesquisar na rede mundial de computadores o objeto de estudo previamente proposto. Além disso, o planejamento da aula em sala deve ser pensado de forma a perceber o grau de autonomia e disciplina dos estudantes. Procurando garantir que a responsabilidade em aprender pertence ao aluno, e que sem isso, não haverá um retorno produtivo à metodologia da SAI. Esta metodologia [...] desponta como uma alternativa viável, na qual os estudantes se envolvem ativamente no processo de aprendizagem.” (Martins e Alves, 2024, p. 3), uma vez que os alunos chegam preparados para participar de discussões, resolver problemas e aplicar o conhecimento de forma prática. Isso promove uma compreensão mais profunda que facilita o desenvolvimento de habilidades críticas e analíticas.

Com isso, pode-se afirmar que usando a SAI e disponibilizando aos estudantes material navegável e com recursos tecnológicos que possam estimular a criatividade e a ludicidade, com uso de recursos animados, com simulação, visita a laboratórios virtuais, o aluno será capaz de aprofundar ainda mais seus conhecimentos e a aprendizagem será melhor efetivada. (Valente, 2014, p. 92). O professor neste contexto deve assumir a função de mediador, consultor do aprendiz e assim, [...] a sala de aula passa a ser o local onde o aprendiz tem a presença do professor e dos colegas para auxiliá-lo na resolução de suas tarefas, na troca de ideias e na significação da informação.” (Valente, 2018, p. 42).

Quanto aos aspectos práticos, pode-se dizer que a SAI é uma nova abordagem da aula expositiva que muda sua dimensão de atendimento grupal para individual. Tira do professor a exclusividade na escolha dos conteúdos

a serem estudados, permitindo maior colaboração dos alunos na escolha dos conteúdos e temas garantindo a construção mediada da sua autonomia. Os desafios na implantação da SAI, enquanto metodologia ativa, com uso de tecnologias são grandes, uma vez que muitos professores têm dificuldade em lidar com recursos tecnológicos. Com isso, faz-se necessário que as redes de ensino e as instituições privadas promovam a capacitação e treinamento de seus profissionais, permitindo uma melhor adaptação às mudanças tecnológicas.

Por fim, os educandos colherão os benefícios de uma maior autonomia nos estudos com uma participação ativa e engajada na rotina da sala de aula, desenvolvendo habilidades críticas e percebendo melhor suas dificuldades e com ajuda dos educadores, evoluir no seu aprendizado.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A estreita relação entre a tecnologia e o processo educacional tem se revelado uma grande combinação. Os estudantes, imersos em um mundo tecnológico, têm acesso a uma gama incrível de recursos digitais que podem transformar a maneira como absorvem e constroem conhecimento. Nesse contexto, as metodologias ativas surgem como instrumento catalisador do engajamento estudantil, proporcionando uma abordagem dinâmica e participativa que vai além da mera transmissão de informações, bem comum na metodologia tradicional.

A SAI se destaca como uma metodologia ativa que capitaliza a presença de recursos tecnológicos na vida dos alunos. Ao transferir o conteúdo tradicional para atividades prévias, como vídeos e leituras online, os estudantes chegam à sala de aula com um conhecimento prévio, permitindo que o tempo em classe seja dedicado a discussões, projetos práticos e esclarecimento de dúvidas. Essa abordagem, que se beneficia da tecnologia como suporte, inverte o papel tradicional do professor como o detentor exclusivo do conhecimento, promovendo uma aprendizagem mais autônoma e colaborativa.

Em síntese, a proximidade entre a tecnologia e a educação não deve ser vista como uma mera coincidência, mas sim como uma oportunidade para revolucionar a forma como os alunos se envolvem ativamente na construção de seu conhecimento. As metodologias ativas, com destaque para a SAI, potencializam essa relação, proporcionando um ambiente de aprendizagem mais estimulante, participativo e alinhado com as demandas do século atual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARXER, Eliana; INFORSATO, Edson do Carmo. **O gestor escolar e as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC)**. CIET:EnPED, São Carlos, maio 2018. ISSN 2316-8722. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/689>. Acesso em: 04 mai. 2024.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: As consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

COX, Kenia Kodel. **Informática na educação escolar**. Campinas. Autores Associados. 2003.

FERNANDES BARBOSA, Eduardo; GUIMARÃES DE MOURA, Dácio. **Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica**. Boletim Técnico do Senac, [S.l.], v. 39, n. 2, p. 48–67, 2013. DOI: 10.26849/bts.v39i2.349. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/349>. Acesso em: 22 jun. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**, 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. 8ª ed. São Paulo: Papirus, 2011.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. São Paulo. Editora 34. 1993.

MARTINS, D. S.; ALVES, U. A. **Implementando a sala de aula invertida na disciplina Gerência de Projetos**. Caderno Pedagógico, [S.l.], v. 21, n. 7, p. e5616, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n7-099. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/5616>. Acesso em: 4 mai. 2024.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

SARAIVA, Irene Skorupski. **Aprendendo com alunos: uma experiência dialógica no curso de pedagogia anos iniciais**. In: MUHL, E. H.; ESQUINSANI, V. A. (Orgs.). **O diálogo ressignifica o cotidiano escolar**. Passo Fundo-RS. UPF Editora. 2004.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B; GERALDINI, A. F. S. **Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino**. Revista Diálogo Educacional, 17(52). Disponível em: <https://doi.org/10.7213/1981-416x.17.052.ds07>. Acesso em: 22 nov. 2023.

VALENTE, José Armando. **Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida**. Educar em Revista, Curitiba, ed. 4, p. 79-97, 13 abr. 2015. DOI 10.1590/0104-4060.38645. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/GLd4P7sVN8McLBc bdQVyZyG/?lang=pt>. Acesso em: 3 jun. 2024.

A IMPORTÂNCIA DO GESTOR EDUCACIONAL NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

Santana Miranda Fontenele¹

José Cristiano da Silva²

Taynara Cid Timbó Mororó³

Rosilda Albuquerque Alencar⁴

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O gestor escolar é o profissional responsável por conduzir toda a administração da instituição de ensino, seu trabalho está focado em ações que auxiliam na garantia de que o corpo discente aprenda significativamente a partir de uma educação de excelência que é composta por professores qualificados.

Na frente de uma escola de excelência encontra-se um gestor comprometido com seu trabalho. Este profissional é detentor de uma vasta gama de conhecimentos técnicos e humanos, pois além de ter conhecimento sobre a legislação educacional tem que saber relacionar-se com pessoas. Gestão Educacional é um tema bastante amplo, mas para não perdermos o foco, direcionamos nossa atenção para a importância do trabalho do gestor dentro da escola.

Embora a sociedade saiba da existência deste profissional, nem todo mundo sabe quais são as suas atribuições, alguns acreditam que é apenas um indicado pelo prefeito, mas este profissional se qualificou bastante para ocupar sua atual posição, além do mais ele vive em constantes formações continuadas. Diante desse cenário, o presente estudo surgiu a partir da necessidade de responder a algumas questões, tais como, quais são as competências que um gestor educacional deve ter e qual a importância de sua formação.

Para a escrita deste trabalho traçou-se como objetivo geral mostrar a relevância do trabalho do Gestor Educacional para um ensino de excelência, e objetivos específicos verificar como sua formação acadêmica influencia em seu trabalho.

1 FAVENI, Viçosa-CE, Brasil, fontenele.miranda.fisica@gmail.com.

2 UVA, Caucaia- CE, morettcristiano@gmail.com.

3 UVA, Sobral- CE, Brasil, t.mororo18@gmail.com.

4 UESPI, Parnaíba-PI, Brasil, rosildaalbuquerque@gmail.com.

Este trabalho é de grande relevância para a sociedade acadêmica, pois contribui para discussões sobre o papel do Gestor Educacional para a obtenção de um ensino de referência.

Quanto aos procedimentos técnicos é uma pesquisa bibliográfica, visto que foi necessária a busca de vários artigos, a condução da pesquisa abrangeu a leitura, análise e interpretação de livros, artigos de periódicos, dentre outros materiais informativos sobre a temática, assim como nos apontam Lakatos, Marconi (2005, p. 183): “A pesquisa bibliográfica abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico.” O presente artigo está estruturado em considerações iniciais, desenvolvimento, considerações finais e por fim as referências bibliográficas.

DESENVOLVIMENTO

O gestor educacional da atualidade deve ser aberto, flexível e dinâmico, deve buscar dialogar com seu pessoal acerca de quais decisões precisam ser tomadas para melhorar a qualidade da instituição, pois ele é o principal responsável por enxergar bons resultados.

O dinamismo das mudanças, a sofisticação da tecnologia e a velocidade da comunicação em termos globais exigem de qualquer gestor um perfil aberto a novas ideias e de valorização aos saberes de cada membro da equipe para contar com a participação de todos e construir uma gestão emancipatória, fundamental na formação de jovens cidadãos. (Da Silva, 2009, p.2)

O gestor deve buscar ter uma boa relação com seus colaboradores, evitando ser autoritário e burocrático, este deve ser positivo, confiante e animador visando fazer com que os professores se sintam encorajados trabalhar em prol das melhorias propostas.

Muitos dirigentes escolares foram alvos de críticas por práticas excessivamente burocráticas, conservadoras, autoritárias e centralizadoras. Embora aqui e ali continuem existindo profissionais com esse perfil, hoje estão disseminadas práticas de gestão participativa, liderança participativa, atitudes flexíveis e compromisso com as necessárias mudanças na educação. (Libâneo, 2004, p.217)

É necessário que o gestor educacional administre suas ações, respeite as diferenças, dialogue com sua equipe e acolha opiniões diferentes.

O gestor educacional, também, deve ter disciplina para superar os desafios que são encontrados nas funções de sua responsabilidade. Ao realizar suas funções, deve manter em evidência a necessidade da valorização da escola, dos funcionários e, principalmente, de seus alunos, para que os mesmos se sintam estimulados e incentivados para aprender e assimilar novos conhecimentos. (Da Silva, 2009, p.3)

Os aspectos pedagógicos de uma escola não podem ser desvalorizados, pois as práticas pedagógicas são fundamentais para garantir uma educação de qualidade onde os estudantes alcancem os objetivos específicos para sua escolaridade, mas os aspectos administrativos devem oferecer o suporte adequado para que os aspectos pedagógicos se concretizem. Segundo Martins (1999, p. 165): “a administração é o processo racional de organização, comando e controle”.

No quadro abaixo observamos as diferenças entre o enfoque administrativo e o enfoque de gestão de acordo com Martins (1999, p. 167).

Quadro 1: Enfoque administrativo e enfoque de gestão.

ENFOQUE ADMINISTRATIVO	ENFOQUE DE GESTÃO
Da ótica fragmentada para ótica globalizadora	Cada um faz parte da organização e do sistema como um todo.
Da limitação de responsabilidade para sua expansão	Redefinição de responsabilidades e não de funções.
De ação episódica para o processo contínuo.	Cada evento, circunstância e ato, são partes de um conjunto de eventos, circunstâncias e atos que devem ser orientados para resultados a curto, médio e longo prazo. “Pense grande e aja pequeno”. (Amyr Klink).
Da hierarquização e burocracia para a coordenação.	Desenvolvimento e aperfeiçoamento da totalidade dos membros do estabelecimento, compreensão da complexidade do trabalho pedagógico e percepção da importância da contribuição individual e da organização coletiva
Da ação individual para a coletiva.	Desenvolvimento e aperfeiçoamento de ação coletiva, de espírito de equipe.

Fonte: autores, 2024.

Ao falarmos de gestão educacional não podemos esquecer da gestão participativa, nesta realizamos o planejamento participativo:

[...] o planejamento participativo nasce a partir da análise situacional que vê uma sociedade organizada de forma injusta, injustiça essa que se caracteriza pela falta de participação. Nesse contexto, participação não é simplesmente aquela presença, aquele compromisso de fazer alguma coisa, aquela colaboração, aquele vestir a camisa da empresa nem mesmo a decisão em alguns pontos esparsos e de menor importância; participação é aquela possibilidade de todos usufruírem dos bens, os naturais e os produzidos pela ação humana; (...) então, participação no planejamento participativo inclui distribuição do poder, inclui possibilidade de decidir na construção não apenas no “como” ou não “com que” fazer, mas também no “o que” e no “para que” fazer. (Gandin, 1999, p. 47)

Ao almejarmos por uma escola com resultados satisfatórios na aprendizagem dos estudantes é necessário que haja a atuação e envolvimento da equipe, visando um trabalho individual integrado em ações coletivas, resultante do planejamento participativo.

O gestor educacional é uma autoridade, por isso deve ser respeitado, mas não temido.

O gestor deve ter a responsabilidade de liderar, reunir esforços e promover uma motivação para sua equipe, para que todos estes se encontrem num ambiente de trabalho motivador, que os deem o impulso necessário para a prática convencional. O gestor também deve estar sempre seguro de suas ações, mas sem que haja a necessidade de se impor a equipe, proporcionando uma sensação de submissão e autoridade suprema, sem que se precise colocar seu status em evidência de modo autoritário. (Silva, 2014, p.21)

Alguns leigos acreditam que o gestor é uma pessoa que assina documentos e se faz presente nas festividades da escola, porém este profissional possui inúmeras atribuições. Abaixo são citadas algumas atribuições ao diretor de uma instituição:

Supervisionar atividades administrativas e pedagógicas, promover a integração entre escola e comunidade; conhecer a legislação educacional, buscar meios que favoreçam sua equipe, dentre outras. No exercício dessas atribuições é importante estar em formação continuada, ou seja, estudar constantemente na busca do aprimoramento e amadurecimento, criando dessa maneira uma bagagem de experiências enriquecidas e que compartilhadas com os pares favorecem o desenvolvimento profissional. (Libâneo, 2004, p. 269)

Os tratos pessoais de um ser humano não agregam no perfil de liderança de um gestor, mas as características de liderança são aprimoradas no decorrer do cotidiano, das experiências vividas, das ações enfrentadas e dificuldades superadas. “Esses aspectos adicionam valores ao perfil do gestor, e faz com que ele modifique o modo de trabalho do gestor como líder” (Silva, 2014, p.21).

Um líder positivo desafia sua equipe a superar desafios. É sabido que o gestor tem autonomia para mandar em sua equipe, mas é interessante que este profissional busque tomar decisões junto com os professores e a comunidade acadêmica evitando impor suas decisões.

O gestor que busca uma orientação participativa conta com a ajuda da equipe, aumentando, dessa forma, as práticas integradoras que se tornam primordiais e indispensáveis para o sucesso do trabalho.

O líder exerce um estilo que pode ser caracterizado como: autocrático, participativo e rédeas soltas; dessa maneira um líder usufrui de todos os estilos, mas apenas um passa a ser dominante. Líder autocrático é aquele que assume para si toda a responsabilidade e a autoridade, normalmente é negativo e se baseia em ameaças e punições. Líder participativo é aquele que informa seus liderados sobre as condições do trabalho que os fazem sentir encorajados a expressar as próprias ideias. Líderes de rédeas soltas é aquele que evita o poder e a responsabilidade, são os membros da equipe que treina a si mesmo e promovem suas próprias motivações. (Davis & Newstrom, 1992, p. 150)

O ensino oferecido nas escolas públicas brasileiras apresenta-se como sendo o principal meio capaz de impulsionar a transformação da atual sociedade em que vivemos, com desigualdade e problemas sociais. A gestão das escolas públicas vem se tornando o centro de discussões em vários locais por apresentar grande importância como um dos mecanismos de melhoria da qualidade e desenvolvimento da educação.

O cotidiano de um gestor escolar apresenta situações simples, porém há dias que surgem demandas complexas. Para Libâneo (2013), a gestão da escola é uma tarefa administrativa, e pensar na gestão desse espaço remete-nos a muitos desafios pois, a organização e a gestão escolar são dimensões que estão profundamente articuladas, já que a escola não é uma soma de partes, mas um todo interligado que busca articular as orientações dos poderes públicos e o pensar pedagógico à sua prática do dia-a-dia, mediada pelo conhecimento da realidade e pela participação de todos os atores envolvidos no processo educativo.

A gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação em educação, que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos sócio educacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade complexa, globalizada e da economia centrada no conhecimento. (Lück, 2009, p. 24).

Mediante a citação anteriormente mencionada percebemos que um gestor eficiente é de grande relevância para a qualidade do ensino. Nos primórdios, a administração escolar não era tão importante, pois as pessoas as desconheciam.

O campo da administração escolar, embora tão em voga atualmente em virtude das inúmeras reformas educacionais, nem sempre foi alvo de atenção na produção acadêmica dos intelectuais na História da Educação. Em uma trajetória educacional de mais de 500 anos, a administração escolar estrutura-se como campo de estudos acadêmicos há menos de um século. Os primeiros escritos teóricos no Brasil reportam-se à década de 1930. Isto não significa dizer que a prática administrativa era inexistente na educação. (Drabach; Mousquer, 2009, p. 259-260).

Com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB a gestão escolar ganhou novos horizontes.

Anterior a LDB a escola era administrada por princípios fundamentados na administração escolar, que se constata na assimilação do modelo de administração científica ou escola clássica, orientado pelos princípios da racionalidade limitada; da linearidade; da influência estabelecida de fora para dentro; do emprego mecanicista de pessoas e de recursos para realizar os objetivos organizacionais de sentido limitado (Campos; Silva, 2009, P.7).

A Lei trouxe algumas normas para o trabalho do gestor, estas colaboraram para a melhoria de sua prática.

Entende-se que a gestão escolar sob essa nova perspectiva surge como orientação e liderança competente, exercida a partir de princípios educacionais democráticos e como referencial teórico para a organização e orientação do trabalho em educação. O gestor escolar sob esse novo paradigma passa a atuar de forma mais dinâmica, comprometido com os destinos da instituição escolar. (Vieira; Bussolotti, 2018, p.6)

O trabalho do gestor educacional é crucial para que a instituição de ensino alcance os objetivos propostos pela LDB e pela Constituição Federal.

Toda e qualquer organização necessita de uma prática administrativa que oriente na busca de seus objetivos. Observa-se que a gestão da escola pública é uma tarefa que demanda competência técnica, pois a escola, como uma organização pública, exige uma gestão embasada nos princípios da gestão participativa, que demanda conhecimentos administrativos e pedagógicos (Vieira; Bussolotti, 2018, p.7)

A capacidade de liderar é a principal característica de um bom gestor educacional, ele tem que saber liderar toda a sua equipe para que assim a instituição atinja os objetivos propostos pela legislação educacional.

Na escola, o diretor é o profissional a quem compete a liderança e organização do trabalho de todos os que nela atuam, de modo a orientá-los no desenvolvimento de ambiente educacional capaz de promover aprendizagens e formação dos alunos, no nível mais elevado possível, de modo que estejam capacitados a enfrentar os novos desafios que são apresentados (Lück, 2009, p. 17)

O gestor que possui uma formação superficial não consegue desempenhar sua função com maestria, pois não é incomum o surgimento de demandas complexas.

O trabalho de gestão escolar exige, pois, o exercício de múltiplas competências específicas e dos mais variados matizes. A sua diversidade é um desafio para os gestores. Dada, de um lado, essa multiplicidade de competências, e de outro, a dinâmica constante das situações, que impõe novos desdobramentos e novos desafios ao gestor, não se pode deixar de considerar como fundamental para a formação de gestores, um processo de formação continuada, em serviço, além de programas especiais e concentrados sobre temas específicos. (Lück, 2009, p. 25)

É interessante que saibamos quais as funções de um diretor. Para Lück (2009), a fim de desincumbir-se do seu papel, o diretor assume uma série de funções, tanto de natureza administrativa, quanto pedagógica, sendo elas:

1- Funções Administrativas: organização e articulação de todas as unidades componentes da escola; controle dos aspectos materiais e financeiros

da escola; articulação e controle de recursos humanos; articulação da escola-comunidade; articulação da escola com nível superior de administração do sistema educacional; formulação de normas, regulamentos e adoção de medidas condizentes com os objetivos e princípios propostos; supervisão e orientação a todos aqueles a quem são delegadas responsabilidades. (Lück, 2009).

2- Funções Pedagógicas: dinamização e assistência aos membros da escola para que promovam ações condizentes com os objetivos e princípios educacionais propostos; liderança e inspiração no sentido de enriquecimento desses objetos e princípios; promoção de um sistema de ação integrada e cooperativa; manutenção de um processo de comunicação claro e aberto entre os membros da escola e entre a escola e a comunidade; estimulação à inovação e melhoria do processo educacional. (Lück, 2009).

Nem todos os autores concordam que a maior bagagem de conhecimento adquirida por um gestor seja apenas de cunho administrativo. Paro (2001), ressalta que a formação do gestor deveria conter pelo menos conteúdos sobre fundamentos da educação (históricos, filosóficos, sociológicos, econômicos, psicológicos) e didática (as metodologias necessárias para bem ensinar determinados conteúdos programáticos e as questões relacionadas à situação da escola pública).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de tudo que foi exposto no presente artigo, conclui-se que é de fundamental relevância que o gestor escolar, busque se aperfeiçoar constantemente devido aos constantes desafios enfrentados em sua profissão. O gestor educacional precisa estar capacitado para administrar todo o conjunto de ensinamentos e experiências necessárias a fim de garantir a qualidade do ensino oferecido aos alunos e ainda manter a organização e funcionamento da instituição em todos os seus aspectos: físico, sócio-político, relacional, material e financeiro.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Marli; SILVA, Neide de Melo Aguiar. **Gestão escolar e suas competências: um estudo da construção social do conceito de gestão.**

In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-EDUCERE, III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA. 2009.

DA SILVA, Eliene Pereira. A importância do gestor educacional na instituição escolar. **Revista Conteúdo, Capivari**, v. 1, n. 2, 2009.

DAVIS, Keith; NEWSTROM, John W. **Comportamento Humano no Trabalho**. Vol. 1 – São Paulo. Pioneira, 1992.

DRABACH, N.; MOUSQUER, M. E. Dos primeiros escritos sobre

administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades. Currículo sem Fronteiras. v.9, n.2, p.258-285. Jul/Dez 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/1573>>. Acesso em: 11 abr. 2024.

GANDIN, Luís Carlos. **Planejamento Participativo da Educação Ambiental**. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos da metodologia científica* 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática** – 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6.ed. rev. e ampl. São Paulo: Hemus Editora, 2013.

LÜCK, H. **Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências**. Curitiba: Ed. Positivo. 2009.

MARTINS, José do Prado. **Administração Escolar**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

PARO, V. H. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

SILVA, Alessandra Maria Inácio Dantas da. O gestor e sua influência no desempenho escolar dos alunos do Centro Fundamental Anjo Bom. 2014. Disponível em: <<https://bdm.unb.br/handle/10483/9124>>. Acesso em: 10 abr. 2024.

VIEIRA, Ana Elisa Ribeiro; BUSSOLOTI, Juliana Marcondes. Gestão escolar. **Interação-Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 20, n. 1, p. 45-70, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.unis.edu.br/index.php/interacao/article/view/167>>. Acesso em 12 abr. 2024.

AS AVALIAÇÕES EXTERNAS E SUAS IMPLICAÇÕES NO CURRÍCULO ESCOLAR

José Amadeu da Silva Filho¹

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As práticas pedagógicas da contemporaneidade são, ou devem ser planejadas de forma a desenvolver nos educandos, as habilidades e competências pertinentes a cada ano cursado, para assim promover o desenvolvimento integral do educando. Como objetivo geral pretende-se analisar que implicações as avaliações externas trazem para o currículo escolar. Sendo que a mesma é de suma relevância para o cenário social e educacional da atualidade, pois trará contribuições pertinentes sobre as avaliações e sua inserção no cotidiano das instituições de ensino. Como procedimentos metodológicos, destaca-se a pesquisa bibliográfica, a fim de promover um maior aprofundamento com o tema, possibilitando reflexões assertivas sobre as avaliações externas e suas implicações no currículo escolar.

Destarte, concluímos que as avaliações externas estão sendo descaracterizadas, ao passo que ao invés de avaliar, como subsídio de reflexão da ação docente, acaba sendo limitada a si mesma, não havendo uma apropriação adequada dos resultados como forma de buscar promover melhorias no processo educacional. Estas apenas qualificam professores e alunos em bons ou ruins, à medida que deveriam oferecer subsídios para reflexões/ações da educação, visando o desenvolvimento integral dos educandos. Bem como, acabam por causar um engessamento no currículo escolar, com ações voltadas apenas para a preparação dos alunos que se submeterão às provas.

DESENVOLVIMENTO

O presente artigo apresentará informações acerca das implicações das avaliações externas para o currículo escolar das instituições de ensino, visto que tais avaliações muitas vezes acabam sendo trabalhadas de forma demasiada, o que acaba por moldar as ações docentes.

¹ Instituição do/a autor/a 1 (sigla da instituição), Cidade (sigla do estado), País; e-mail de contato.

As práticas pedagógicas da contemporaneidade são, ou devem ser, planejadas de forma a desenvolver nos educandos, as habilidades e competências pertinentes à cada ano cursado, visto que o processo de ensino aprendizagem acontece de maneira processual e contínua. Logo

Em cada ano, há uma gama de descritores que devem ser abordados na prática docente para consolidá-las.

Dessa forma, há no cenário educacional contemporâneo uma preocupação em se trabalhar no cotidiano escolar as habilidades e competências que serão cobradas nas avaliações externas, para assim preparar o aluno para a realização de tais provas. Dentre essas avaliações está o SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará).

Essa preocupação excessiva com as avaliações externas, às quais os alunos são submetidos, acaba por deixar de lado os demais conteúdos da grade curricular, que são indispensáveis para a construção do conhecimento e a formação humana e cidadã dos educandos. Desse modo, o currículo acaba sendo engessado, com ênfase nas atividades que preparem os estudantes para atingir uma boa proficiência nestas avaliações.

As avaliações externas ou em larga escala, como são conhecidas, são tratadas nos documentos oficiais como uma estratégia de verificação do sucesso ou insucesso do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando reflexões sobre o desempenho do educando e as práticas planejadas e executadas pelos docentes.

Nesse contexto, surgem questões que nortearam o desenvolvimento deste trabalho acadêmico: Que implicações as avaliações externas trazem para o currículo escolar? A inserção das metodologias preparatórias para as avaliações é positiva ou negativa? O aluno realmente aprende ou é apenas preparado para as avaliações?

Para a realização desta pesquisa, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, sendo esta uma das importantes etapas de pesquisa. Esta fundamenta-se nos pressupostos de autores como: Charlot (2008), Esteban (2003), Franco (2016), Gil (2007), Luckesi (2013), dentre outros autores que apresentam contribuições pertinentes sobre o tema ora pesquisado.

AS AVALIAÇÕES EXTERNAS

As avaliações externas ou em larga escala, como são conhecidas, são tratadas nos documentos oficiais como uma estratégia de verificação do sucesso ou insucesso do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando reflexões sobre o desempenho do educando e as práticas planejadas e executadas pelos docentes.

Nesse sentido, tais avaliações devem ser vistas como um suporte à reflexão das ações pedagógicas escolares, permitindo aos docentes avaliarem sua prática,

repensando-as, para que assim, desenvolvam atividades pautadas nos pontos positivos e trace novas estratégias para o que foi identificado como negativo.

Todavia, o que muitas vezes acaba acontecendo é que os resultados servem apenas como forma de classificar alunos em bons ou ruins. Tal classificação também acaba sendo destinada ao professor, havendo bons resultados, este é competente, caso contrário é tachado de incompetente. Percebemos assim, que a avaliação se descaracteriza, pois não há uma apropriação desses resultados, como forma de refletir sobre as práticas pedagógicas escolares, o desenvolvimento do educando e o sistema de ensino.

Nesse sentido, Blasis, Falsarella e Alavarse (2013), destacam:

Essas avaliações informam sobre os resultados educacionais de escolas e redes de ensino a partir do desempenho dos alunos em testes ou provas padronizadas que verificam se estes aprenderam o que deveriam ter aprendido, permitindo inferências sobre o trabalho educativo das escolas e redes de ensino. (Blasis, Falsarella e Alavarse, 2013, p. 12).

Evidencia-se assim, que esses testes aos quais os alunos são submetidos, servem de norte para avaliar todo o conjunto educacional, não restringindo-se apenas ao que os alunos aprenderam ou não. As avaliações nesse contexto, devem assumir o viés reflexivo, questionador, onde deve-se a partir delas, enxergar potencialidades e também as fragilidades, para propor estratégias que fortaleçam o processo educacional e por conseguinte a aprendizagem dos educandos.

Por isso, as escolas, enquanto instituições de ensino, devem primar pela qualidade da educação ofertada a seus educandos, para que este se desenvolva de maneira integral. A ideia das avaliações externas como norte reflexivo, e não como elemento classificador, é reforçada por Luckesi (2013), quando este relata que as avaliações externas não verificam somente o aprendizado do aluno e sim todo o sistema educacional em que os alunos da rede pública estão inseridos. (Luckesi, 2013).

No contexto atual as avaliações externas podem ser aplicadas de forma amostral ou censitária. Atualmente, nosso Estado aplica o SPAECE é aplicado de forma censitária, compreendendo os 184 municípios que o compõem. Isso permite uma reflexão ampliada do sistema de ensino, permitindo identificar possíveis fragilidades na educação ofertada, para assim repensar as políticas educacionais. Blasis, Falsarella e Alavarse (2013), declaram que as avaliações:

[...] informam sobre os resultados educacionais de escolas e redes de ensino a partir do desempenho dos alunos em testes ou provas padronizadas que verificam se estes aprenderam o que deveriam ter aprendido, permitindo inferências sobre o trabalho educativo das escolas e redes de ensino. (Blasis, Falsarella e Alavarse, 2013, p. 12).

Dessa forma, as informações coletadas evidenciam quais as habilidades não foram maturadas no respectivo ano, apontando os aspectos positivos e por conseguinte os negativos da ação docente, permitindo ao professor repensar suas práticas e planejar atividades que se incubam a fim de promover o desenvolvimento do educando. Esses resultados permitem ainda, que os gestores municipais e estaduais trazem melhorias ao sistema educacional, afinal a avaliação pondera não somente o aprendizado do aluno, mas todo o sistema.

Blasis, Falsarella e Alavarse (2013), contribuem expondo que:

É importante reconhecer que a avaliação externa não termina com a divulgação dos resultados das provas e indicadores. Ela continua à medida que envolve a sociedade, escolas, comunidades e poder público nos debates sobre esses resultados e, a partir disso, abrindo caminho tanto para adensar e dialogar com as avaliações internas realizadas no âmbito das escolas (do projeto pedagógico e da ação educativa), quanto no âmbito das secretarias de educação (das diretrizes da política educacional). (Blasis, Falsarella e Alavarse, 2013, P.39).

Então, é essencial que o docente se aproprie dos resultados das avaliações externas. Dessa forma, este possa analisar sua prática e propor novas metodologias em sala de aula, fazendo com que a avaliação cumpra seu propósito, que é o de verificar, analisar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem. Brooke e Cunha (2011), afirmam que a queixa sobre a dificuldade dos docentes em interpretar os dados das avaliações externas e propor medidas que daí decorrem é frequente e que o investimento na formação docente seria uma das possíveis soluções.

Essa ideia é reforçada por Esteban (2003), quando relata que a avaliação educacional, deve considerar sobretudo, ações emancipatórias que estimulem o desenvolvimento integral do educando, e não apenas como mera burocracia. Nesse contexto é primordial que as avaliações externas sejam inseridas no currículo escolar de modo que não delimitam o fazer pedagógico, pois o currículo, enquanto organizador do processo de ensino-aprendizagem, vai além de meros ensaios para tais avaliações, devendo primar pelo desenvolvimento de habilidades e competências que vislumbra o desenvolvimento integral do educando.

Entretanto, na realidade vivenciada nas escolas contemporâneas as avaliações externas acabam sendo inseridas no currículo escolar de forma arbitrária, engessando-o, tirando toda a autonomia do professor em planejar suas aulas, pois, chega um determinado período em que a Secretaria de Educação e a Gestão Escolar cobram simplesmente o trabalho com simulados preparatórios para as avaliações, além da preparação de grandes painéis, expostos em locais visíveis das instituições que marcam os dias que faltam para os dias das avaliações.

Nesse viés Esteban (2003), chama atenção: [...] classificar não ajuda a ensinar melhor, tampouco a aprender mais, classificar produz exclusão e para

ensinar é indispensável incluir”. Percebe-se assim, que as escolas estão passando a preocupar-se mais com o número de acertos, o aluno medido pela porcentagem de acertos nas avaliações, sejam internas ou externas.

Esse pensamento é corroborado por Charlot (2008), quando expõe:

[...] uma formação cada vez mais ambiciosa é proposta aos alunos visando cada vez mais à nota e não o saber. As avaliações nacionais (SAEB, ENEM, no Brasil) e internacionais (PISA) e o vestibular brasileiro, que norteia o ensino médio e, de forma indireta, o ensino fundamental e, às vezes, a educação infantil, acentuam essa focalização dos alunos e dos professores sobre a nota. (Charlot 2008, p. 21).

Dessa forma, é perceptível que as escolas deixam de lado toda a ação reflexiva sobre o processo educacional e focam suas ações em detrimento de acertos e erros nas avaliações e testes. Outrora, o que seria uma etapa do processo de ensino-aprendizagem passa a determiná-lo, descaracterizando o currículo, negando a autonomia do professor e adaptando o aluno à realização dos exames. Dessa forma, Franco (2016), expressa que:

[...] é possível perceber o perigo que ronda os processos de ensino quando este se torna excessivamente técnico, planejado e avaliado apenas em seus produtos finais. A educação se faz em processo, em diálogos, nas múltiplas contradições, que são inexoráveis, entre sujeitos e natureza, que mutuamente se transformam. Medir apenas resultados e produtos de aprendizagens, como forma de avaliar o ensino, pode se configurar como uma grande falácia. (Franco, 2016, p. 543).

Evidencia-se assim, que o processo educacional e o currículo escolar não é composto apenas pelo segmento das avaliações externas, que é necessário cautela ao inseri-las no ambiente escolar para que as mesmas não venham a delimitar as ações docentes a mera reprodução e aplicação de teste/simulados que adaptam os alunos a metodologia das avaliações externas. Afinal, conforme expressa o Art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96 a educação [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (Brasil, 1996, p. 1).

AS AVALIAÇÕES EXTERNAS E O CURRÍCULO ESCOLAR

Mediante a abordagem anterior, percebe-se que as avaliações externas ou em larga escala, estão sempre presentes no cotidiano das instituições de ensino, moldando as práticas pedagógicas docentes em prol das habilidades e competência que os educandos necessitam maturar.

As avaliações externas, nos dias atuais, passaram a compor o currículo imposto às escolas, onde de certa maneira, os profissionais docentes acabam

por perder sua autonomia em planejar e executar suas atividades, visto que estes são sempre cobrados a executarem atividades baseadas nos descritores que são cobrados nos exames externos.

Nesse enfoque, Arroyo (2013), expõe:

As avaliações e o que avaliam e privilegiam passaram a ser o currículo oficial imposto às escolas. Por sua vez, o caráter centralizado das avaliações tira dos docentes o direito a serem autores, sujeitos da avaliação do seu trabalho. A priorização imposta de apenas determinados conteúdos para avaliação reforça hierarquias de conhecimentos e consequentemente de coletivos docentes. (Arroyo, 2013, p. 35)

O pensamento exposto por Arroyo evidencia a realidade vivenciada por muitos docentes na contemporaneidade, que veem sua autonomia subtraída de forma que resta apenas seguir o currículo agregado à escola, reduzindo apenas as competências inerentes à Língua Portuguesa e matemática, componentes curriculares que são abordados nas avaliações.

É imprescindível salientar que este viés curricular voltado estritamente para as avaliações externas acaba por “deixar de lado” uma pluralidade de conteúdo, projetos e vivências que contribuem para a formação humana e o desenvolvimento integral do educando.

Ainda sobre as avaliações e o currículo escolar Coutinho (2012), expressa:

O modelo de avaliação em larga escala que foi implementado no sistema educacional brasileiro possui as seguintes características: ênfase nos resultados, ranqueamento das instituições, desarticulação com a auto avaliação da instituição escolar e, quanto ao currículo, uma conformação ou homogeneização do processo pedagógico, escolha das atividades, preparação de material didático e a seleção dos conteúdos que passam a ser vistos como delimitadores do conhecimento oficial, ou seja, o conjunto de informações que os alunos precisam assimilar, pois são passíveis de testagem. O professor condiciona a sua prática pedagógica às avaliações externas. (Coutinho, 2012, p. 22).

Percebe-se com isso, que o currículo se molda para atender as demandas dos conteúdos que os educandos precisam assimilar, cabendo ao docente adaptar a sua prática pedagógica para atender aos anseios dos gestores escolares, que por sua vez, são quem mais cobram a este para preparar os alunos para as provas externas. Essa cobrança por resultados satisfatórios nas avaliações externas advém também das Secretarias de Educação Municipais, que através de seus formadores/técnicos, estão sempre enfatizando essa cobrança aos gestores e também aos professores.

A busca por resultados cada vez melhores, evidenciados pelas avaliações externas, provoca a adequação do currículo, fragmentando-o para o uso das competências e habilidades a serem maturadas, provocando um maior controle

das atividades pedagógicas, visando garantir bons resultados e atingir metas propostas pelas instituições de ensino, bem como pela Secretaria de Educação.

Ainda sobre o currículo Coutinho (2012), relata:

O Currículo Mínimo surge com uma proposição de uma reforma curricular que pode ser interpretada como uma resposta pragmática às pressões que as avaliações externas exercem sobre as instituições. Isto evidência que o objetivo principal das bases curriculares das instituições escolares não é garantir o aprendizado do aluno, mas sim apresentar os conteúdos que foram selecionados a partir de uma matriz avaliativa. (Coutinho, 2012, p. 27).

Nesse sentido é importante destacar que essa adaptação feita no currículo para atender as demandas das avaliações externas, descaracteriza a individualidade da própria escola, que por sua vez submete a orientações oriundas do ambiente externo, sem ponderar o que de fato visa contribuir significativamente para a construção do conhecimento.

As atividades propostas para atender a demanda das avaliações externas pautam-se na realização constante de simulados, testes, que classificam os alunos pela quantidade de erros e acertos. Essas atividades tornam-se repetitivas e enfadonhas à medida que se aproxima o dia da aplicação das provas, todavia, elas costumam ser realidade durante todo o ano letivo.

As avaliações de larga escala enfatizam objetivos cognitivos voltados à Língua Portuguesa e Matemática viabilizando o estreitamento do currículo pela associação da introdução às políticas de responsabilização com o propósito de estabelecer incentivos financeiros para os professores cujos alunos se destacarem nos resultados dos indicadores. Provocam a situação de ensinar e aprender para o teste, quando esforços são concentrados nos pontos principais dos conteúdos que serão avaliados em desconsideração a outros conteúdos relevantes do currículo. (Da Silveira; Esquinsani, 2012, p. 10).

Outro aspecto importante que impacta ao currículo escolar é a padronização deste, voltando-se apenas para práticas pedagógicas que vislumbram a preparação da turma para realização das provas externas, inibindo totalmente a autonomia docente. Nesse contexto Coutinho (2012), revela:

Há também o aumento da responsabilidade dos professores pelos resultados obtidos por suas escolas. Embora não esteja diretamente vinculada à escola (elaboração, aplicação e correção da avaliação), existe uma forte influência destas avaliações externas no cotidiano escolar. (Coutinho, 2012, p. 3).

O pensamento trazido por Coutinho corrobora com as ideias apresentadas anteriormente, evidenciando que de fato, as avaliações externas influenciam o planejamento das atividades do currículo escolar, promovendo o alinhamento do currículo com as habilidades e competências que são cobradas nas provas.

REFLEXÕES FINAIS OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa ora realizada é se suma relevância para a sociedade contemporânea, pois apresenta contribuições pertinentes sobre as implicações das avaliações externas para o currículo escolar, evidenciando que estas acabam por provocar um engessamento no currículo, onde os docentes voltam suas práticas pedagógicas para a preparação dos alunos que se submeterão às provas externas.

A partir da pesquisa bibliográfica, ampliou-se nossa percepção sobre o assunto, agregando conhecimentos sobre as avaliações externas, ficando evidente, que muitas vezes as escolas deixam de lado todo o dinamismo do processo educacional e os demais conteúdos curriculares, para focar suas atividades pedagógicas apenas na preparação dos alunos para as avaliações externas.

Destarte, concluímos que as avaliações externas estão sendo descaracterizadas, ao passo que ao invés de avaliar, como subsídio de reflexão da ação docente, acaba sendo limitada a si mesma, não havendo uma apropriação adequada dos resultados como forma de buscar promover melhorias no processo educacional. Estas apenas qualificam professores e alunos em bons ou ruins, à medida que deveriam oferecer subsídios para reflexões/ações da educação, visando o desenvolvimento integral dos educandos.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BLASIS E., FALSARELLA A. M., ALAVARSE O. M. **Avaliação e Aprendizagem: Avaliações externas: perspectivas para a ação pedagógica e a gestão do ensino**. Coordenação Eloisa de Blasis, Patrícia Mota Guedes. – São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social, 2013, 48p.
- BRASIL. **Lei n. 9394/1996 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: [http:// portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldbem.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldbem.pdf). Acesso em 25 de março de 2020.
- CEARÁ (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Cooperação com os Municípios (Copem). Programa de Alfabetização na Idade Certa (Paic). **Proposta Curricular de Língua Portuguesa – 1º ao 5º ano – Estado do Ceará**. Fortaleza: Secretaria da Educação do Estado do Ceará. 2014. 2 v.
- _____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento da Educação. Coordenadoria de Acompanhamento aos Municípios. **Spaace/ Alfa: matriz de referência de Língua Portuguesa**. Fortaleza: Seduc, [s.d].
- CHARLOT, Bernard. **O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008. Disponível

em: <[http://www.uneb.br/revistadafaceba/files/2011/05/ numero30.pdf](http://www.uneb.br/revistadafaceba/files/2011/05/numero30.pdf)>. Acesso em: 23 de março de 2020.

COUTINHO, M. S. **Avaliação externa e currículo: possíveis impactos e implicações no processo de ensino aprendizagem**. In: XVI ENDIPE, Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP: Campinas, 2012. Disponível em: <<http://www2.unimep.br/endipec/2973c.pdf>> Acesso em 14 de set. de 2020 as 14h44min.

DA SILVEIRA, Carmem Lúcia A.; ESQUINSANI, Rosimar S. S. **O currículo escolar e as avaliações em larga escala: representação na produção científica nacional**. Disponível em <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/01>. Acesso em 12 de setembro de 2020 as 18h06min.

ESTEBAN, Maria Tereza. **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003. (Série, cultura, memória e currículo. V.5)

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito**. Rev. bras. Estud. Pedagog., Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v97n247/2176-6681-rbeped-97-247-00534.pdf>>. Acesso em: 05 de março de 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LAKATOS, E. M. de A.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LUCKESI, C. (2013). **Avaliação da aprendizagem, institucional e de larga escala**. <http://luckesi.blog.terra.com.br/2012/11/15/avaliacao-da-aprendizagem-institucional-e-de-larga-escala/> Acesso em fevereiro de 2020.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 15.ed São Paulo: Cortez, 2003.180 p.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

O USO DE RECURSOS DE BAIXO CUSTO COMO FERRAMENTA DE ENSINO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Santana Miranda Fontenele¹

Taynara Cid Timbó Mororó²

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os jogos são considerados um importante recurso na prática pedagógica, pois auxiliam no desenvolvimento e aprendizagem dos educandos. Assim é necessário que a criança encontre na escola e em sua sala de aula um espaço favorável ao aprendizado que seja repleto de materiais concretos. Assim, é fundamental compreendermos a importância da inserção e utilização de recursos de baixo custo na prática pedagógica.

Aulas tradicionais não são atrativas em nenhuma disciplina, principalmente quando se trata de uma turma com crianças em fase de alfabetização.

Diante disso, traçou-se como objetivo geral investigar o uso do lúdico como metodologia pedagógica na alfabetização, visando melhorar a qualidade do ensino e promover o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças na Educação Infantil, e objetivos específicos promover a disseminação de boas práticas e experiências bem-sucedidas de utilização do lúdico na alfabetização.

Este trabalho é de grande relevância para a sociedade acadêmica, contribui para discussões sobre uso de experimentos de baixo custo na fase de alfabetização.

Quanto aos procedimentos técnicos é uma pesquisa bibliográfica e documental, visto que foi necessária a busca de vários artigos. A condução da pesquisa abrangeu a leitura, análise e interpretação de livros, artigos de periódicos, dentre outros materiais informativos sobre a temática. Segundo Lakatos e Marconi (2005, p. 183): “A pesquisa bibliográfica abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc.

1 FAVENI, Viçosa-CE, Brasil, fontenele.miranda.fisica@gmail.com.

2 UVA, Sobral- CE, Brasil, t.mororo18@gmail.com.

O presente artigo está estruturado em considerações iniciais, desenvolvimento, considerações finais e por fim as referências bibliográficas.

DESENVOLVIMENTO

Aprender de forma lúdica é sempre prazeroso em qualquer idade, principalmente na Educação Infantil, e os jogos fazem-se uma excelente alternativa.

Os jogos têm importância fundamental para o desenvolvimento físico e mental da criança, auxiliando na construção do conhecimento e na socialização, englobando, portanto, aspectos cognitivos e afetivos. É um importante instrumento pedagógico, nem sempre valorizado. Muitas vezes, quando utilizado, é feito de forma aleatória, sem objetivos bem definidos. (Higa, 2012, p.13)

O ideal seria que toda escola possuísse um enorme acervo de recursos didáticos concretos, mas infelizmente isto não ocorre. Para Chaves e Shellard (2005, p. 234): “o estado de falência da escola pública é bem conhecido, o Ministério da Educação (MEC) apresenta soluções paliativas como subsídio de programas de educação continuada para professores e verbas que nem sempre são utilizadas para os objetivos propostos”. Como se não bastasse a situação precária do ensino, principalmente no setor público, algumas escolas ainda adotam a metodologia tradicional, nem sempre respeitando a individualidade de cada ser.

Pesquisar sobre recursos didáticos alfabetizadores na internet é uma tarefa fácil, porém não garante que o docente terá condições de reproduzi-lo, pois geralmente estes são compostos por algum elemento no qual o professor pode não ter disponível em casa ou na escola, tendo assim que ser adquirido através do seu próprio dinheiro. A falta de habilidade do mesmo é um desafio enfrentado por alguns profissionais que muitas vezes se sentem desmotivados com seu trabalho.

De acordo com Moran (2015, p. 16):

A escola padronizada, que ensina e avalia a todos de forma igual e exige resultados previsíveis, ignora que a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora. Os métodos tradicionais, que privilegiam a transmissão de informações pelos professores, faziam sentido quando o acesso à informação era difícil.

A aula tradicional é entediante, a criança não presta atenção tão pouco aprende o conteúdo. Cada segundo no ambiente escolar é valioso e deve ser

usado da maneira mais atrativa possível a fim de favorecer a compreensão do tema abordado. Também não se pode esquecer de transmitir a beleza do conteúdo a ser explorado, é preciso apresentar-se fascinado para que os alunos se sintam inteiramente convidados a mergulhar no universo do saber.

Para entender a ludicidade, é essencial primeiro compreender o seu significado etimológico, uma vez que essa palavra não consta nos dicionários da língua portuguesa ou de outras línguas. Ela tem suas raízes na palavra latina “*ludus*”, que denota o conceito de jogo. A ludicidade está associada a jogos e brincadeiras, embora não se restrinja apenas a essas atividades.

Para Sales (2017, p.4): “trazer o aluno como foco do processo implica em permitir todas as interações possíveis visando: aprendizagem colaborativa e respeito aos ritmos individuais”. Sendo assim, educadores devem participar ativamente da aula o mínimo possível, atuando apenas como um mediador, pois o aluno é o foco da aprendizagem. É importante estimular o engajamento entre a turma, tomando sempre o devido cuidado de respeitar a individualidade de todos.

A aula deve ser atrativa o suficiente para que os alunos venham a formular os conceitos acerca do conteúdo a ser estudado, neste caso o docente atua como uma ponte entre o conhecimento e o aluno. Aprender através do praticar é muito prazeroso, porém o sistema tradicional de ensino não prioriza a experimentação, na maioria das vezes avalia o estudante apenas de forma escrita ignorando assim a bagagem de conhecimento que cada um possui.

A aprendizagem através de jogos, como dominó, palavras cruzadas, memória e outros permite que o aluno faça da aprendizagem um processo interessante e até divertido. Para isso, eles devem ser utilizados ocasionalmente para sanar as lacunas que se produzem na atividade escolar diária. (Vygotsky, 1988, p.47).

Vygotsky (1988), nos mostra que é necessário construir espaço, meios e tempo para que os alunos joguem na sala de aula e ao mesmo tempo é um desafio e um compromisso, considerando que em nome da educação formal as crianças são monopolizadas cada vez mais cedo para atividades pouco criativas e inteligentes.

O processo de alfabetização de crianças deve ser conduzido com prazer e dedicação, incorporando o uso do lúdico como um instrumento para o desenvolvimento e a aquisição formal.

Ao utilizar a ludicidade em sala de aula, o aluno é incentivado a iniciar o desenvolvimento de sua criatividade e imaginação, não se limitando apenas à produtividade. Através das brincadeiras, surgirão diversos estímulos e interesses nos alunos.

A sala de aula é um lugar de brincar se o professor consegue conciliar os objetivos pedagógicos com os desejos do aluno. Para isto é necessário encontrar o equilíbrio sempre móvel entre o cumprimento de suas funções pedagógicas - ensinar conteúdos e habilidades, ensinar a aprender - e psicológicas - contribuir para o desenvolvimento da subjetividade, para construção do ser humano autônomo e criativo - na moldura do desempenho das funções sociais - preparar para o exercício da cidadania e da vida coletiva, incentivar a busca da justiça social e da igualdade com respeito à diferença. (Fortuna, 2000, p. 9).

O lúdico corrobora para o enriquecimento do vocabulário, aumento do raciocínio lógico e o avanço em suas hipóteses. Dessa maneira, ela irá desenvolver o processo de aprendizagem, se alfabetizar de uma forma divertida e dinâmica.

Uma aula ludicamente inspirada não é, necessariamente, aquela que ensina conteúdos com jogos, mas aquela em que as características do brincar estão presentes, influenciando no modo de ensinar do professor, na seleção dos conteúdos, no papel do aluno. Nesta sala de aula convive-se com a aleatoriedade, com o imponderável; o professor renuncia à centralização, à onisciência e ao controle onipotente e reconhece a importância de que o aluno tenha uma postura ativa nas situações de ensino, sendo sujeito de sua aprendizagem; a espontaneidade e a criatividade são constantemente estimuladas (Fortuna, 2000, p. 9).

Engana-se quem acredita que a ludicidade está relacionada apenas aos jogos, é perfeitamente possível ministrar uma aula lúdica apenas com brincadeiras direcionadas para o objetivo proposto pelos documentos legais.

Riboldi (2015), afirma que:

Aprender significativamente é estabelecer conexão significativa de símbolos já adquiridos/consolidados pelo aluno com os novos símbolos que estão sendo apresentados no conteúdo a ser aprendido, o qual deve ser tratado de uma maneira que desperte a atenção do aluno para a aprendizagem (*apud* Silva, 2018, p.18).

É necessário entender que cada ser é único, cada educando possui sua maneira própria de expressar o que sabe, uns falam, outros escrevem, outros desenham e outros criam, sendo assim, os educadores devem buscar estratégias que explorem ao máximo as habilidades de cada um, vale ressaltar ainda que temos que valorizar a bagagem de conhecimento de cada aprendiz.

É perceptível que a utilização de jogos promove o bom desenvolvimento dos saberes educacionais. Diante disso, percebe-se o quão relevante é seu uso na aprendizagem inicial da leitura e da escrita nas crianças, onde determinadas habilidades cognitivas são aguçadas. Frente aos jogos alfabetizadores, vemos que:

[...] as crianças mobilizam saberes acerca da lógica de funcionamento da escrita, consolidando aprendizagens já realizadas ou se apropriando de novos conhecimentos nessa área. Brincando, elas podem compreender os princípios de funcionamento do sistema alfabético e podem socializar seus saberes com os colegas.” (Brandão et al, 2009, p. 14).

Quando criamos situações que propiciem a interação lúdica dentro do ambiente educacional há uma maior chance de haver consolidação de saberes adquiridos pelos educandos. Ao trabalharmos com alfabetização não podemos esquecer que a mesma não é um processo de pura decodificação. O processo de construção da escrita alfabética está interligado com o letramento. À medida que a criança conhece o som das letras ela compreende o que está escrito.

Quando utilizamos recursos pedagógicos na alfabetização, devemos considerar que: [...] a escrita alfabética é uma invenção cultural e que a escola pode ajudar o aluno a descobrir suas propriedades, defendemos um trabalho pedagógico em que professor e aluno participam sistematicamente de momentos de reflexão fonológica.” (Moraes e Leite, 2005, p. 87).

A utilização do lúdico no ciclo de alfabetização já é uma área explorada, e desperta a curiosidade dos educandos.

[...]A criança alfabetiza a si mesma e inicia essa aprendizagem antes mesmo de entrar na escola, e seus efeitos prolongam-se após a ação pedagógica, [...] para conhecer a natureza da escrita, deve participar de atividades de produção e interpretação escritas, tendo o professor o papel de mediador entre a criança e a escrita, criando estratégias [...] para que possa pensar e agir sobre ele.” (Mendonça e Mendonça, S/D, p. 41).

Seja em uma aula expositiva dialogada ou em seja em uma aula que utilize recursos lúdicos, o professor deve atuar apenas como mediador, e não como protagonista.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) afirmam que “para aprender a ler e a escrever é preciso pensar sobre a escrita, pensar sobre o que a escrita representa e como ela representa graficamente a linguagem” (Brasil, 1998, p. 82). Para os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), é importante que o aluno tenha a reflexão com a escrita, assim, ele compreenderá melhor o código e como usá-lo.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEIs), em seu Artigo 9º, os pilares que fundamentam a prática pedagógica na etapa da Educação Básica são a interação e a brincadeira. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental - Anos Iniciais, ao enaltecer as situações lúdicas no processo de aprendizado, é indicada a conexão essencial com as experiências prévias vivenciadas na Educação Infantil. Essa conexão deve abranger tanto a progressiva organização dessas experiências quanto a

capacidade de os alunos desenvolverem novos métodos para compreender o mundo, elaborar suposições sobre fenômenos, testar essas suposições, refutá-las e formular conclusões. Isso promove uma atitude ativa no processo de construção do conhecimento.

A BNCC indica que, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (Brasil, 2018). Como aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/201029, “os conteúdos dos diversos componentes curriculares [...], ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo.” (Brasil, 2010).

A alfabetização por completo é essencial para formação de um indivíduo, porém um foco maior deve ser dado aos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, conforme indicado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O foco principal é garantir que os alunos adquiram o sistema de escrita alfabética de maneira integrada ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e escrita, bem como ao envolvimento em práticas diversificadas de letramento. Isso significa que a alfabetização não deve ser tratada de forma isolada, mas sim em conjunto com outras habilidades e práticas que promovem um letramento mais abrangente e significativo.

O Parecer CNE/CEB nº 11/2010 reforça essa visão ao destacar que os conteúdos dos diversos componentes curriculares proporcionam às crianças a oportunidade de conhecer o mundo por meio de novas perspectivas. Isso, por sua vez, oferece oportunidades para exercitar a leitura e a escrita de maneira mais significativa. Em outras palavras, o currículo deve ser elaborado de forma a integrar a alfabetização com outros conhecimentos e habilidades, tornando o processo de aprendizagem mais rico e contextualizado.

Essa abordagem multidimensional da alfabetização visa não apenas à aquisição técnica da leitura e escrita, mas também ao desenvolvimento de competências que permitam aos alunos entenderem e interagirem com o mundo ao seu redor de maneira crítica e criativa. Ao promover práticas diversificadas de letramento e ao integrar conteúdos curriculares variados, a educação pode proporcionar um aprendizado mais significativo e duradouro, preparando os alunos para serem cidadãos plenos e participativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando os alunos são submetidos a um ensino tradicional, sem inovações, é possível que não se sintam motivados a executar as atividades propostas, tampouco aprenderem, com isso faz-se necessário o uso de metodologias que ajudem os educandos a experimentarem e desenvolverem saberes linguísticos.

Acredita-se que esse trabalho abre um importante debate entre aprendizagem e ludicidade em sala de aula, como forma de repensar ações educativas. Ao mesmo tempo, produzir e refletir sobre o recurso pedagógico nos proporcionou um saber referente ao uso dos recursos como uma metodologia a ser utilizada dentro da sala de aula que visa contribuir para a aprendizagem dos educandos.

Conclui-se, portanto, que a ludicidade possui um papel significativo na alfabetização infantil. Ela amplia um método de aprendizado dinâmico e prazeroso, incentivando os alunos a encontrarem motivação e desafio nas atividades. Além de satisfazer as necessidades educacionais, a abordagem lúdica tem relevância profunda, uma vez que os alunos aplicarão suas próprias criatividade, imaginações e emoções nas brincadeiras, e é por meio da brincadeira que se constrói o conhecimento.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves. *et al.* **Jogos de alfabetização**. Pernambuco: ed. Universitária, p. 1-79. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 02/03/2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf>. Acesso em: 30/04/2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHAVES, A.; SHELLARD, R. C. **Física para o Brasil: Pensando o Futuro**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Física, 2005. 243p. Disponível em: <http://www.sbfisica.org.br/v1/arquivos_diversos/publicacoes/FisicaBrasil_De05.pdf>. Acesso em: 16/02/2024.

FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M.; DALLA ZEN, M. I. H. (org.) **Planejamento em destaque: análises**

menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000.

HIGA, Salete Cristina Arfelli Martini. **Jogo pedagógico: facilitador do processo de ensino e de aprendizagem na alfabetização do 1º ano do ensino fundamental I**. 2012. Disponível em: <<https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/20936>>. Acesso em 30/04/2024.

MARCONE, M d A; LAKATOS, E. M. Fundamentos de metodologia científica. 5 MORAIS, Artur Gomes de. LEITE, Tânia Maria Rios. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizando? p. 71-88. In: MORAIS, Artur Gomes. ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (orgs). Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. v. 2, P. 15 – 33. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>. Acesso em: 17/03/2024.

SALES, G. L.; CUNHA, J. L. L.; GONÇALVES, A. J. ; SILVA, J. B.; SANTOS, R. L. **Gamificação e ensinagem híbrida na sala de aula de Física: metodologias ativas aplicadas aos espaços de aprendizagem e na prática docente**. REVISTA CONEXÕES - CIÊNCIA E TECNOLOGIA, v. 11, p. 45-52, 2017. Disponível em: <<http://conexoes.ifce.edu.br/index.php/conexoes/article/view/1181/952>>. Acesso em: 04/03/2024.

SILVA, João Batista da. **Gamificação de uma sequência didática como estratégia para motivar a atitude potencialmente significativa dos alunos no Ensino de óptica Geométrica**. 2018. 100 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <http://pgcem.fortaleza.ifce.edu.br/wpcontent/uploads/2018/07/joaobatistadasilva_35-1.pdf>. Acesso em: 17/03/2024.

VYGOTSKY, L, L. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. SP, Ícone, 1988.

FATORES QUE INFLUENCIAM NA APRENDIZAGEM

Alaides Vieira de Sousa Castro¹

INTRODUÇÃO

O Art. 205 da CF/88 diz que a educação, é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A educação integral remete aos diversos fatores que implicam negativamente e positivamente. “aspectos ambientais, econômicos, sociais, afetivos, psicológicos, emocionais e familiares.” (CECIERJ, 2018, p. 6).

Assim, a educação recebe influência de multifatores que impactam na aprendizagem de forma positiva ou negativa. Dentre eles: questões de saúde física, psicológica, biológica, profissionais qualificados e capacitados para o desempenho da função, insumos, uso de técnicas e estratégias adequadas às finalidades educacionais, questões ambientais relacionadas à estrutura física, e de relacionamentos, recebendo destaque os familiares.

Ambientes formadores: Escola X Família

Uma escola em funcionamento abre suas portas a professores, alunos e funcionários todos os dias do ano escolar com alegria, ambiente limpo, organizado e ornamentado. Para isso, ela precisa estar em bom funcionamento.

Portanto, as condições e os insumos para oferta de um ensino de qualidade são fundamentais para a construção de uma *boa escola* ou uma *escola eficaz*, sobretudo se estiverem articuladas às dimensões organizativas e de gestão que valorizem os sujeitos envolvidos no processo, os aspectos pedagógicos presentes no ato educativo e, ainda, contemplem as expectativas dos envolvidos com relação à aquisição dos saberes escolares significativos e às diferentes possibilidades de trajetórias profissionais futuras. (Dourado, Oliveira, Santos, 2007, p. 8).

Cabe ao instrumental humano que fazem a educação diariamente ter o conhecimento e a certeza de que pode fazer a diferença, pois não são coisas que

1 Ms. pela UNIGRAN (Universidad Gran Asunción), docente da rede pública municipal do município de Crateús-Ce. E-mail: alaidescastro24@gmail.com.

transformam as ações, mas pensamentos, ideias, convicções, sendo a formação cidadã, a parte mais importante em toda e qualquer instituição, em especial na educação. “A escola é um dos contextos de interação social mais importantes na vida dos adolescentes, podendo fortalecê-los ou enfraquecê-los perante as dificuldades inerentes a essa etapa do desenvolvimento” (Boruchovitch, Bzuneck, 2010, s/p). Além disto, a escola deve ter uma boa estrutura e funcionamento, elementos necessários para promover o sucesso de seus alunos. “

A estrutura refere-se às condições físicas do prédio, equipamentos, mobiliários, espaços de vivência e recreação, materiais didáticos, limpeza e de serviços básicos (água, esgoto, coleta de lixo, energia elétrica), sendo as condições de acesso e percurso, levadas em consideração, pois estes darão condições para que o trabalho pedagógico possa ser desenvolvido com eficácia. Torna-se muito difícil pensar um trabalho pedagógico de boa qualidade sem termos um espaço que contemple as necessidades dos profissionais envolvidos e especialmente dos educandos, assim como se as escolas estiverem desprovidas de salas e equipamentos, ou oferecerem as condições para o desenvolvimento das atividades diárias, que favoreçam o acesso, permanência e sucesso do aluno. (Dourado, Oliveira, Santos, 2007, p. 9).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), em seu artigo primeiro fala que na vida familiar, na convivência humana, trabalho, instituições de ensino e pesquisa, movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais são processos formativos que se desenvolvem na educação. A escola deve formar o cidadão, construir conhecimentos, características e comportamentos que tornem o estudante solidário, crítico, ético e participativo sendo essencial a participação da família no processo, andando de mãos dadas, convergindo com as ações, ideias, objetivos. E embora venha divergir, que é natural no processo de comunicação, evolução e socialização, o respeito sempre predomina. [...] quando há, no grupo familiar da criança, o reconhecimento da importância da educação para sua vida, ainda que esse grupo não tenha a constituição de uma família nuclear, cria-se um ambiente que encoraja a aprendizagem, fazendo com que o aluno se saia melhor na escola.” (SEDUC, 2005).

Saúde: física, social e mental

A Organização Mundial de Saúde - OMS, definiu a saúde como “um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença”. Compreende-se estar em harmonia do próprio corpo seja em seus aspectos externos e internamente com o perfeito funcionamento dos sistemas. Já a saúde mental, traz uma combinação de elementos ligados aos aspectos subjetivos como sentimentos e pensamentos em equilíbrio, que causa um efeito agradável e de prazer, onde “o indivíduo é capaz de usar suas próprias

habilidades, recuperar-se do estresse rotineiro, ser produtivo e contribuir com a sua comunidade”, a mesma estará relacionada com a saúde social, advinda dos relacionamentos saudáveis (Brasil, 2023).

Alimentação e nutrição

Para a realização dos movimentos de interação com o meio, as pessoas e até mesmo os movimentos involuntários do organismo humano se faz necessário a utilização de energia que são provenientes dos alimentos, são eles que fornecem energia ao corpo devido aos nutrientes orgânicos e inorgânicos, que contêm. As proteínas, carboidratos, lipídios/gorduras, água e sais minerais, e outros compostos constituem a célula que está em constante atividade. As proteínas são moléculas grandes e complexas mais abundantes na célula. Atuam na reconstrução, reprodução, conservação, organização, funcionamento e crescimento. “Vê-se nas funções desempenhadas pela mesma a importância na saúde das pessoas, em especial das crianças e adolescentes, pois atua no crescimento e funcionamento de forma organizada e conservada da harmonia dos sistemas.” (Soares, 1997, p. 16).

Os Hidratos de Carbono, também conhecidos por glicídios ou glícídios, são compostos orgânicos simples responsáveis pela liberação de energia, que é necessária e utilizada nas atividades diárias do ser humano (correr, dançar, falar, escrever, cantar, caminhar), as batidas do coração, a respiração a manutenção da temperatura. “Tudo para fazer o organismo funcionar perfeitamente, exige a ingestão de alimentos energéticos. Os glicídios como também são conhecidos, são compostos pelos açúcares.” (Santana, Neto, 2006, p. 4).

Os compostos orgânicos formados pelas gorduras, ceras e óleos, são energéticos de reserva, já que fornecem energia quando o estoque de carboidrato do corpo acaba. A depressão e ansiedade, sono, apetite e temperatura desreguladas, que são altamente nocivos no processo de aprendizagem duradoura, portanto, deve ser observado e orientado aos pais e estudantes ações que propiciem o aumento da serotonina, sendo [...] preciso ter uma nutrição rica em triptofano e nutrientes, praticar exercícios físicos, e fazer uma boa ingestão hídrica para o equilíbrio da flora intestinal.” (biologianet.com/anatomia, 2023). No caso do triptofano, é uma substância encontrada no chocolate. O cortisol, dentre as funções pertencentes ao mesmo destaca-se manter a pressão arterial constante, funcionamento do sistema imune e controle do estresse, sendo assim é conhecido e chamado.

Segundo Jason Bittel (2023), as bananas estimulam a serotonina. Os mirtilos são repletos de antioxidantes e vitamina C, que reduzem os níveis de cortisol e os tornam um rápido eliminador de estresse. Espinafre, acelga, sementes de abóbora, edamame, abacate e batatas são boas fontes de magnésio, que reduzem o cortisol e promovem o sono (o que contribui para uma melhor saúde mental).

Os reguladores ou protetores, que são compostos pelas fibras, vitaminas, sais minerais e água. As fibras contidas nas frutas, legumes, verduras e cereais, não são digeridas pelo organismo humano, mas têm efeitos benéficos enormes, pois ajudam a aumentar o ritmo peristáltico e estimulam as paredes do intestino, contribuem para a limpeza regular do organismo. Os sais minerais são exigidos em pequenas ou grandes quantidades, sendo denominados microminerais (ferro, zinco, cobre, manganês, molibdênio, selênio, iodo e flúor) e macrominerais (sódio, potássio, cálcio, fósforo, cloro e magnésio). Atuam na contração muscular, constituição dos ossos, propagação dos impulsos nervosos, contração vascular, dentre outras funções importantes no equilíbrio funcional do organismo (Brasil, 2022).

Conforme o Dr. Rubens Feferbaum (2017), “As consequências da hidratação inadequada em crianças relacionam-se ao desempenho mental cognitivo: uma leve desidratação (1-2% peso) prejudica a função cognitiva. Estudo com crianças de 10-12 anos demonstrou que aquelas com hidratação adequada têm melhor performance na memória imediata e melhores testes de desempenho quando comparadas com crianças que apresentam alta osmolaridade urinária pela manhã (> 800 mOsm/kg). Desta forma, aumentar o consumo de água pura em crianças pode apoiar a memória e a atenção visual. A ingestão de 300mL de água pura pela manhã pode fazer diferença no rendimento escolar de crianças. [...] para as crianças envolvidas em atividade física regular, o consumo de água pura é a bebida adequada para hidratar antes, durante e após o exercício físico.” (Brasil, 2023).

Exames oftalmológicos para detectar se há problemas na visão devem ser realizados sempre que for observado alguma dificuldade na leitura, escrita ou reclamação do estudante relacionada a dificuldade de enxergar, já que problemas nos olhos dificultam a aprendizagem, assim como na audição. Algumas infecções causam a perda da audição, pois afeta o nervo auditivo, podendo ocorrer também com a ingestão de certos medicamentos, podendo esta ser parcial ou total, ainda ser decorrente de fatores genéticos e hereditários. (Gewand Sznajder, 2002, p. 25).

Bem-estar Social

Para Boruchovitch, Bzuneck (2010), as interações no grupo de iguais permitem a troca de ideias, de perspectivas, de papéis e o compartilhamento de atividades comuns, enfatizando o senso de pertencimento.

Para os autores, amigos tendem, entre si, a criticar ideias, clarearem e elaborarem suas próprias opiniões, revelando que o processo de amizade é crucial no desenvolvimento de habilidades sociais, tais como coordenação, imitação, habilidades de responder e atender adequadamente às necessidades dos outros e habilidades de resolução de problemas. Ainda para os autores, “Nestas

interações, os jovens aprendem a conhecer e identificar pensamentos dos pares, reconhecem e aprendem a lidar com suas próprias emoções, e a interferir acerca dos comportamentos sociais.

Para Boruchovitch, Bzuneck (2010), uma relação calorosa e de comunicação aberta entre professores e alunos proporciona afetos positivos e elicia a expressão de atitudes positivas acerca da escola, gerando maior engajamento e maior atividade produtiva neste ambiente e na aprendizagem. Por outro lado, uma relação conflitante entre professores e alunos pode implicar o comprometimento do sucesso acadêmico e social de ambos. Interação que não privilegia a competência e o reconhecimento de potencialidades, e que não promovam a autonomia e o senso de pertencimento, podem ser deletérias, gerando um ambiente ansioso e até mesmo agressivo, com repercussões na motivação e/ou segurança para participar e explorar o ambiente escolar.

Para os autores, a percepção de pertencer, também influencia as percepções da pessoa sobre os outros de seu convívio, levando-a ver os amigos de modo mais favorável, a pensar neles com mais frequência e com um nível de maior complexidade. Emoções positivas como alegria, felicidade, exaltação e calma são observadas quando a pessoa se percebe incluída, aceita ou bem-vinda.

Para Virgínia (2006), a Psicopedagogia reconhece a importância da família na transmissão de cultura e valores, assim como no desenvolvimento afetivo e emocional. Uma vez que desde cedo, tanto o desenvolvimento neurológico quanto o muscular e a linguagem ocorrem devido ao estímulo, desejo e afetividade. Reconhece também o papel da escola como espaço organizado para a transmissão da cultura.

Mente Saudável

De acordo com o Dicionário Oxford (2023), autoestima é, [...] qualidade de quem se valoriza, se contenta com seu modo de ser e demonstra, consequentemente, confiança em seus atos e julgamentos.” O ser humano com autoestima elevada demonstra confiança ao expressar sua opinião, pensamento ou análise sobre determinado fato ou assunto, age com austeridade sobre a visão de si mesmo reconhecendo com segurança seus defeitos e qualidades de forma espontânea.

Segundo Augusto Cury (2003), o elogio alivia as feridas da alma, educa a emoção e a autoestima. Elogiar é encorajar e realçar as características positivas.” Segundo o autor, a técnica de elogiar-criticar é um proeminente caminho. “O elogio estimula o prazer, e o prazer abre as janelas da memória.” Após este estímulo alicerçado em comandos positivos, pode acontecer a crítica conduzida a uma reflexão crítica sobre o erro cometido.

Os estímulos positivos ou negativos criarão um conjunto de fatores que contribuirão para as respostas de aproximação ou distanciamento da vontade de

aprender. “Alguns aspectos são considerados repulsivos universais, em situações escolares, como: medo, dor física, ansiedade, frustração, humilhação, tédio, desconforto físico.” Salas extremamente quentes ou frias, muito barulho dentro e fora da sala, iluminação inadequada, são fatores físicos de desmotivação. (Brasil, 2009).

De acordo com Augusto Cury (2012), o sono que renova as energias pode melhorar até cinquenta por cento o rendimento intelectual, logo, a criatividade, perspicácia, compreensão das informações e atenção. O autor ressalta que a ausência do sono reparador deixa o físico e o emocional completamente adoentado.

O estresse contínuo na vida de uma pessoa, é positivo quando é liberado grande quantidade de adrenalina, cortisol, norepinefrina em virtude de competição, tensão no trânsito, em momentos que antecedem apresentações de um trabalho realizado, medo ou perigo. Capitalizados para algo de bom, com a normalização dos níveis hormonais após o momento específico. Negativas, quando a energia física e psíquica é bombardeada por tensões permanentes, ocasionando esgotamento nervoso. (Vittu Blog, 2017, p. 8).

As consequências podem aparecer em qualquer órgão. Podem ocorrer crises de pânico, quadros depressivos, insônia, ansiedade e tendência a somatizar. Nesse caso, o estresse se manifesta nas partes mais frágeis do organismo como, por exemplo, em forma de úlcera, infarto, problemas na pele ou hipertensão. (Leonel, 2000, p. 23).

Observa-se a necessidade de que profissionais estejam bem para que possam cuidar dos seus estudantes. “De acordo com pesquisas do instituto Academia de Inteligência, no Brasil, 92% dos professores estão com três ou mais sintomas de estresse e 41% com dez ou mais.” (Augusto Cury, 2003).

De acordo com Thais Lyra (2022), “Entre as consequências negativas da pandemia mais citadas, destacam-se sentimentos intensos e frequentes de ansiedade (60,1%), seguidos por baixo rendimento e cansaço excessivo (48,1%) e problemas com sono (41,1%). Há, ainda, outros problemas apontados, como dificuldade de socialização e isolamento, sensação de tristeza e aumento do consumo de psicoativos e álcool. É o que mostra a pesquisa de Saúde Mental dos Educadores 2022, realizada pela NOVA ESCOLA em parceria com o Instituto Ame Sua Mente, que procurou analisar os efeitos da pandemia na saúde mental dos docentes.

A ansiedade é inerente aos seres humanos sendo manifestada por sua própria fisiologia, tendo valor na adaptação, proteção, motivação e preparação das pessoas no enfrentamento das situações postas no decorrer da jornada de sua existência, trazendo um valor positivo dado sua necessidade para a sobrevivência social. [...] contudo, a ansiedade pode perder a sua função adaptativa, o seu papel protetor e motivador, e tornar-se patológica. Este sentimento estimula o

indivíduo a entrar em ação, porém, em excesso, faz exatamente o contrário, impedindo as reações”. (Hales, Yudofsky & Gabbard, 2012 Apud Lenhardtk, Calvetti, 2017, p. 11).

Já de muito tempo ouve-se falar que rir faz bem pra alma, sendo a ação resultados do sentimento de felicidade, esta sensação de bem estar promove a liberação dos chamados hormônios da felicidade, a endorfina, serotonina, dopamina e ocitocina. “Quando as pessoas se sentem felizes no ambiente de trabalho, abrem mais as janelas de sua memória, expandem o mundo das ideias e produzem mais” (Cury, 2012, p. 22).

CONCLUSÃO

As competências e habilidades a serem desenvolvidas estão atreladas ao sentido das ações no âmbito escolar com a convergência entre teoria e prática. O conhecimento para a vida, seja na simplicidade de seu cotidiano, para as ações cidadãos e para a vida profissional.

Assim a gerência dos pensamentos voluntários de forma a fortalecer os positivos em detrimentos dos negativos, é essencial para o equilíbrio da respiração, circulação, saúde mental, social e física, pois evita reações psicossomáticas. O fortalecimento da autoimagem ao se pensar que é capaz, tem competência, força, beleza física e subjetiva, motiva o ser humano a seguir em frente e potencializa as habilidades para se conquistar os objetivos, sejam nas ações do momento e aspiração no futuro.

Por isto, os sentimentos impeditivos ou negativos também devem ser observados e trabalhados para que sejam atenuados ou dissipados do processo de aprendizagem. Medos, dores físicas, frustração, humilhação, tédio, desconforto físico como salas extremamente quentes ou frias, muito barulho dentro e fora da sala de aula, ou extra espaço escolar. Iluminação adequada, falta de insumos, ambiente sujo, desorganizado, questões relacionadas ao transporte, administrativos, conflitos entre família e escola. Mal alimentação, dificuldade de enxergar e ouvir, dores de cabeça constantes, noites mal dormidas, baixo consumo de água, ausência de atividades físicas, disfunção hormonal, uso excessivo do celular e aparelhos de televisão, obesidade, baixo peso, baixo autoestima, estresse, ansiedade, depressão.

Portanto, as atitudes, palavras e atividades que visem o trabalhar das emoções deve ser como algo de extrema relevância, estando impregnado no plano de aula diário, pois as mesmas estão em conexão com a memória e aprendizado. O ser humano com autoestima em alta, tem confiança em externar seu ponto de vista sobre os assuntos e fatos ocorridos em sua volta ou de forma em geral sobre o que acontece na sua localidade, município, Estado, País e também sobre o que

acontece no mundo de forma em geral, sabendo que é parte desta esfera global, percebendo-se com um ser de existência individual e coletiva.

O sentimento de pertencimento, o orgulho do lugar onde estuda ou trabalha, onde vive, o reconhecimento como alguém importante e necessário, o tratamento de modo justo, respeitoso, carinhosos, a escuta ativa, sentir-se aceito com suas qualidades e defeitos reconhecidos, são elementos fomentadores da motivação, porém a mesma é um ato consciente e vem de dentro do ser humano.

Por tudo que foi exposto ao longo deste trabalho considera-se relevante a saúde física, social e mental na garantia da aprendizagem. A harmonia dos sistemas, dos órgãos dos sentidos, o equilíbrio dos pensamentos e sentimentos cuja manutenção se faz necessária diariamente, haja visto que o estado de saúde não é permanente, mas um processo dinâmico onde o organismo humano realiza adequações constantemente devido às diversas circunstâncias interiores e exteriores a que está exposto continuamente. Uma alimentação saudável, contendo os nutrientes necessários diariamente, higiene corporal, do ambiente e da mente com a realização práticas esportivas, leituras de livros ou textos diversos que causem alegria, assistir bons filmes, ouvir boa música, passeios em lugares perto ou longe, conversar com amigos e familiares, brincadeiras, jogos e dar muita risada. Uma noite com sono reparador.

Desse modo, conclui-se que a orientação aos pais e familiares da necessidade de no mínimo oito horas de sono é fator exigido na aprendizagem, pois renova as energias físicas e emocionais, proporcionando maior capacidade de rendimento intelectual. É necessário atenção cuidadosa sobre esta questão desde o início da jornada escolar, para que a criatividade, perspicácia, compreensão das informações e atenção não sejam comprometidas. Por isto, há que se destacar o papel de todo educador, principalmente do mediador/gestor de sala de aula, pois é o mesmo que conduz diariamente a aplicação dos saberes selecionados com objetivos de aquisição de habilidades e competências pelos estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIOLOGIA NET. **Serotonina: o que é, função, como aumentar.** Disponível em: biologianet.com/anatomia, 2023. Acesso em: 23 fev 2023.

BITTEL, Jason. National Geographic. **5 alimentos que ajudam a combater o estresse.** Disponível em: nationalgeographicbrasil.com/ciencia. 2023. Acesso em: 23 fev 2023.

BORUCHOVITCH, Evelyn; BZUNECK, José Aloysio. **Aprendizagem Processos Psicológicos e o Contexto Social na Escola.** Rio de Janeiro, Vozes, 2010.

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

BROWN, Peter C.; ROEDIGER III, Henry I.; MCDANIEL, Mark A. **Fixe o Conhecimento: a ciência da aprendizagem bem sucedida**. Porto Alegre: penso, 2018.

CARLA, Leonel. **Medicina mitos e verdades**. São Paulo. Editora CIP. 2000.

CURY, Augusto. **Dez leis para ser feliz**. Rio de Janeiro. Editora Sextante. 2012.

CURY, Augusto. **Pais brilhantes professores fascinantes**. Rio de Janeiro. Editora Sextante. 2003.

CURY, Augusto. **Revolucione sua qualidade de vida**. Rio de Janeiro. Editora Sextante. 2012.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. *Qualidade da educação: conceitos e definições*. Ministério da Educação. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: Ebook.

FEFERBAUM, Dr Rubens. **Hidratação na infância e adolescência**. Disponível em: <https://brazil.nestlenutrition-institute.org/>. 2023. Acesso em: 23 fev 2023.

GEWANDSZNAJDER, Fernando. **Ciências Nosso Corpo**. Editora: ática. São Paulo. 2002.

LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.

LENHARDT, Gabriela; CALVETTI, Prisca Ücker. **Quando a ansiedade vira doença? Como tratar ansiosos sob a perspectiva cognitivo-comportamental**. Aletheia vol.5. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=2017. Acesso em: 23 fev 2023.

LYRA, Thaís. **Pesquisa revela que saúde mental dos professores piorou**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21359/pesquisa-revela-que-saude-mental-dos-professores-piorou-em-2022>. 2022. Acesso em: 23 fev 2023.

OXFORD LANGUAGES. **DICIONÁRIO**. Disponível em: [languages.oup.com/google-dictionary](https://www.oxfordlanguages.com/google-dictionary). 2023.

PORTAL EDUCAÇÃO. **Saúde**. Disponível em: [blog.portaleducacao.com.br/vitaminas-e-sais-minerais-](https://blog.portaleducacao.com.br/vitaminas-e-sais-minerais-2022). 2022. Acesso em: 23 fev 2023.

SEDUC. **Gestão para o sucesso escolar**. Fortaleza: Edições: SEDUC, 2005.

SANTANA, Olga Aguilar; NETO, Aníbal Fonseca de Figueiredo. **Ciências Naturais**. São Paulo, Saraiva. 2006.

VIRGÍNIA, Ana. **Motivação**. Disponível em: <http://proavirtualg38.pbworks.com/w/page/18673261/rascunhoana>. 2006. Acesso em: 23 fev 2023.

VITTU BLOG. **Estresse: Saiba como ele afeta sua saúde física e emocional.** Disponível em: [bvsms.saude.gov.br/05-8-dia-nacional-da-saude/](https://www.vittude.com/blog/estresse-saiba-como-ele-afeta-sua-saude/#:~:text=Es. 2017. Acesso em: 23 fev 2023. Biblioteca Virtual em Saúde. Dia Nacional da Saúde. Brasília: Ed. Ministério da Saúde, 2023. Disponível em: <a href=). Acesso em: 23 fev 2023.

Posfácio

O livro: **“Educação e Sociedade: Um Olhar Transdisciplinar”** emerge como uma reflexão profunda e necessária sobre a interconexão entre a educação e o contexto social em que se insere. Em uma era marcada por rápidas transformações sociais, culturais e tecnológicas, a obra se destaca ao propor uma abordagem que vai além das fronteiras tradicionais do conhecimento. A transdisciplinaridade, conceito central do livro, convida os leitores a uma nova maneira de enxergar e interagir com os desafios contemporâneos que permeiam o universo educacional.

A transdisciplinaridade, conforme discutido pelos autores, é um convite a transpor as barreiras do saber. A educação não pode mais ser vista isoladamente, mas sim como um campo que dialoga com diversas áreas do conhecimento: sociologia, psicologia, filosofia, tecnologia, e até mesmo com as artes. As questões educacionais hoje exigem uma análise que considere não apenas as práticas pedagógicas, mas também as condições sociais, econômicas e políticas que moldam os processos de ensino e aprendizagem. Neste sentido, a obra nos leva a compreender que a escola é um microcosmo da sociedade, e, portanto, qualquer intervenção educacional deve levar em conta a complexidade e a diversidade do mundo ao nosso redor.

Os capítulos do livro apresentam uma rica gama de perspectivas que refletem a pluralidade e a variedade de contextos nos quais a educação se desenvolve. Através de estudos de caso, análises críticas e diálogos interdisciplinares, os autores trazem à tona realidades que muitas vezes são invisibilizadas, como as desigualdades sociais e as intersecções de raça, gênero e classe no ambiente escolar. A obra se destaca pela sua capacidade de provocar discussões e reflexões que, afinal, contribuem para a formação de educadores e cidadãos mais conscientes e ativos.

Além disso, o livro ressalta a importância da formação contínua de educadores, que devem estar preparados para enfrentar os desafios de uma sociedade em constante mudança. A transdisciplinaridade não é apenas um conceito teórico, mas se traduz em ações práticas que buscam promover uma educação mais inclusiva e equitativa. Os autores enfatizam que é fundamental que educadores desenvolvam uma postura crítica e reflexiva em relação ao seu papel como agentes de transformação social. Assim, a formação de um professor deve incluir não apenas o domínio do conteúdo, mas também a capacidade de interagir com as realidades sociais de seus alunos.

O olhar transdisciplinar apresentado neste livro também nos leva a refletir sobre a necessidade de se repensar os currículos e as metodologias de ensino. Em um mundo caracterizado por multidisciplinaridade, a abordagem educacional deve ser flexível, adaptativa e contextualizada. A obra apresenta práticas educativas inovadoras que buscam integrar diferentes saberes e conhecimentos, oferecendo exemplos concretos de como essa integração pode ser realizada no dia a dia escolar. Essas práticas, longe de serem meras sugestões, são autênticos convites à experimentação e à construção coletiva do saber.

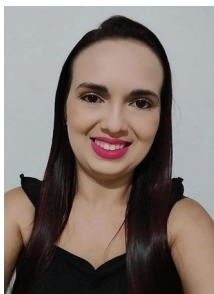
Por fim, **“Educação e Sociedade: Um Olhar Transdisciplinar”** se configura como um recurso valioso para educadores, pesquisadores e todos aqueles interessados em compreender a complexa relação entre a educação e a sociedade. Através de suas páginas, somos instigados a repensar nossas práticas educacionais e a nos engajar em um processo contínuo de aprendizado e colaboração. O convite é claro: diante das múltiplas facetas da realidade que nos cerca, é preciso tecer novos laços, construir pontes entre as disciplinas e, sobretudo, com a sociedade. Somente assim poderemos avançar na busca de uma educação que não apenas informe, mas que transforme, que não apenas prepare para o mercado de trabalho, mas que forme cidadãos críticos e conscientes de seu papel no mundo. A leitura deste livro é, portanto, um passo essencial nessa jornada rumo ao futuro da educação.

Profa. Me. Idalina Maria Sampaio da S. F. Dias

Barbalha -CE, agosto de 2024

ORGANIZADORES

Ma. Gerviz Fernandes de Lima Damasceno



Mestre pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente - PPGEF UNILAB-IFCE. Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário INTA - UNINTA (2015). Licenciada em Letras-Português pela Universidade Anhanguera - UNIDERP (2022). Possui especialização em Gestão Pedagógica na Escola Básica, pela Universidade Estadual do Ceará (2018). Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, pela Universidade Federal do Ceará (2017). Psicopedagogia Clínica e Institucional, pela Faculdade Alfa América (2017). Libras - Língua Brasileira de Sinais (2024). Servidora Pública Municipal, no cargo de professora efetiva dos municípios de Tianguá-CE e Ibiapina-CE. Professora do curso de Pedagogia Uninta/ Fied Ieducare. Formadora Regional da CREDE 05 do Ciclo de Alfabetização e Paic Integral. Autora de Material Educacional Nova Escola Nacional e Regional (Estado do Ceará), de Língua Portuguesa, para alunos do 1º ao 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização (GEPA - UFC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1195148034590730>. E-mail: gervizfernandes@gmail.com

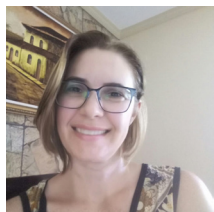
Me. Edmilson Rodrigues Chaves



Mestre pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF-UNILAB/IFCE) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) em parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia (IFCE). Pedagogo; Professor efetivo do Município de Crateús, concursado no ano de 2002 em efetivo exercício até os dias atuais, graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (FAEC/UECE - 1998); com Complementação de Estudos nas áreas de Português e Inglês (UVA - 2003); Especialista em Psicopedagogia (FAEC/UECE - 2000); Especialista em Gestão Escolar (Instituto UFC Virtual - 2012). Lecionei as seguintes disciplinas enquanto professor temporário do Ensino superior no

Instituto Vale do Acaraú- IVA: Estágio Supervisionado I, II e III; Orientação de TCC, Organização Didático Pedagógica em Educação Física; Psicologia da Aprendizagem. Estive formador do Programa PAIC/PNAIC/MAISPAIC durante o período de 2015 a 2018. atualmente estou lotado como professor regente no Ensino Fundamental II. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1741781241304894>. E-mail: edmilsonchavespedagogo@gmail.com

Ma. Idalina Maria Sampaio da Silva Feitosa Dias



Mestre pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente - PPGEF UNILAB-IFCE. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri - URCA (2002), licenciada em Língua Portuguesa pela Universidade do Vale do Acaraú - UVA (2006) e Serviço Social pela Universidade Norte do Paraná - UNOPAR (2014). Pós-Graduada em: Ensino de Língua Portuguesa e

Arte Educação pela Universidade Regional do Cariri - URCA (2004), em Gestão Escolar pela Faculdade de Juazeiro no Norte - FJN (2009) e em Tecnologias em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC- RIO (2011). Professora concursada da Prefeitura Municipal de Barbalha, desde 2006. Possui experiência como Formadora Regional e Municipal pelo Programa MAIS PAIC no Ciclo de Alfabetização, pela CREDE 19 e no município de Barbalha - Ceará. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas - EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E DOCÊNCIA - (EDDOCÊNCIA). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8166059451329520>. E-mail: idalinamariasampaio@gmail.com

Esp. Francisco Hélio Damasceno Ferreira



Licenciado em Educação Física pela Faculdade Porto das Águas - FAPAG. Graduando em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú e Universidade Aberta do Brasil UVA/UAB. Discente do curso de Direito UNINTA Tianguá. Especialização em Educação Física Escolar pela Faculdade Iguazu. Especialização em Gestão Escolar pela Faculdade Iguazu. Especialização em Linguagens, suas

Tecnologias e o Mundo do Trabalho pela Faculdade Federal do Piauí - UFPI. Servidor Público Municipal com lotação na Secretaria Municipal de Educação na cidade de Ibiapina/CE. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9478035097874449> E-mail: hdamascen@gmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acolhimento 87, 143, 150, 158

Afetividade 14, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 226

Alfabetização 90, 107, 108, 109, 115, 117, 129, 130, 134, 135, 137, 214, 216, 218, 219, 220, 221

Alfabetização 106, 107, 108, 114, 115, 116, 129, 130, 135, 136, 153, 190, 212, 221, 235, 236

Ambiente escolar 26, 29, 32, 87, 142, 143, 147, 149, 150, 153, 154, 156, 182, 186, 192, 209, 215, 226, 233

Aprendizagem 7, 33, 36, 37, 38, 40, 50, 70, 75, 76, 77, 84, 87, 95, 107, 108, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 126, 127, 129, 130, 131, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 142, 143, 144, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 163, 164, 165, 166, 167, 169, 170, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 199, 201, 206, 207, 208, 209, 213, 214, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 228, 229, 230, 233

Áreas do conhecimento 30, 32, 37, 88, 130, 164, 233

Atividades lúdicas 17, 18, 23, 121, 122, 123, 126, 127, 185, 186

Avaliação 66, 76, 81, 108, 111, 112, 117, 131, 133, 134, 147, 163, 166, 207, 208, 210, 211, 213

B

Base Nacional Comum Curricular 26, 30, 41, 46, 54, 61, 75, 127, 164, 169, 218, 219, 220

Brincar 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 135, 143, 217, 220

C

CAPES 4, 25, 42, 139, 140, 144, 146, 150, 162

Casimiro de Abreu 173, 174, 176, 180, 181

Ciência da Religião 42, 43, 48, 49, 50, 51, 52, 53

Comunidade quilombola 95, 96, 98, 99, 100, 103

Constituição Federal de 1988 54, 69, 73, 83

Criança 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 27, 28, 29, 38, 72, 75, 85, 86, 90, 98, 99, 117, 129, 130, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 146, 147, 148, 150, 151, 152, 157, 179, 180, 214, 215, 218, 223

Criança hospitalizada 17, 18, 21, 22

Currículo 26, 28, 42, 45, 48, 58, 59, 62, 63, 97, 123, 134, 135, 154, 161, 190, 205, 206, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 219

D

Desenvolvimento cognitivo 9, 75, 139, 159, 214

Docência 37, 106, 138, 140, 144, 145, 150, 213

E

Educação 7, 8, 9, 10, 18, 22, 25, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 106, 107, 108, 109, 114, 115, 116, 117, 129, 130, 136, 137, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 146, 147, 150, 151, 154, 161, 162, 163, 164, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 183, 186, 187, 188, 189, 191, 192, 193, 195, 196, 197, 198, 199, 201, 202, 203, 204, 205, 207, 208, 209, 212, 215, 216, 219, 221, 222, 223, 230, 233, 234

Educação Básica 26, 41, 54, 55, 63, 67, 68, 70, 77, 143, 162, 167, 170, 182, 183, 206, 218

Educação Infantil 70, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 128, 136, 139, 140, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 151, 153, 155, 214, 215, 218, 220

Educação integral 27, 30, 32, 58, 222

Ensino 9, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 55, 56, 58, 59, 61, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 74, 75, 76, 77, 82, 83, 84, 85, 86, 91, 94, 95, 100, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 126, 127, 132, 133, 134, 135, 146, 151, 154, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 201, 202, 203, 205, 206, 207, 208, 209, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 220, 221, 222, 223, 233, 234, 235

Ensino-aprendizagem 50, 146, 151, 164, 165, 167, 169, 182, 183, 184, 187, 192, 194, 206, 208, 209

Ensino de Ciências 94, 95, 105, 221

Ensino Fundamental 78, 95, 96, 98, 104, 127, 133, 135, 136, 138, 154, 218, 219, 220, 236

Ensino Médio 25, 26, 30, 32, 33, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68

Ensino Religioso 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53

Escola Nova 25, 26, 32, 36, 37, 38, 39, 40, 44

Étnico-racial 85, 95, 98, 100, 103, 153, 154, 155

Evasão escolar 35, 39, 40, 90, 91

F

Família 21, 90, 92, 142, 143, 148, 153, 222, 223, 226, 228

Formação 7, 8, 9, 24, 30, 31, 32, 33, 37, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 55, 56, 58, 59, 61, 65, 68, 69, 70, 71, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 85, 87, 88, 106, 107, 113, 120, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 142, 147, 148, 149, 153, 154, 156, 160, 162, 163, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 185,

186, 191, 197, 198, 200, 202, 203, 206, 208, 209, 210, 219, 223, 233
 Formação continuada 130, 131, 132, 133, 138, 162, 166, 167, 168, 169, 171,
 200, 202

G

Gamificação 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189

Gestor escolar 196, 197, 201, 202, 203

H

Habilidades e competências 39, 205, 206, 208, 211, 229

História 30, 55, 78, 79, 103, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 171, 190,
 201

I

Identidade 45, 49, 130, 132, 139, 145, 148, 153, 154, 155, 159, 160, 161, 179

Inclusão 9, 32, 35, 40, 45, 69, 70, 77, 87, 145, 154, 168, 171, 183

Infância 11, 19, 24, 70, 71, 72, 73, 76, 77, 78, 139, 147, 148, 152, 153, 155,
 179, 180, 230

Integração 80, 118, 123, 126, 148, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 169, 194, 200,
 234

J

Jogos educativos 163, 165, 182, 183

L

Lei de Diretrizes e Bases 44, 46, 52, 54, 73, 74, 75, 78, 85, 92, 150, 167, 201,
 209, 223

Lei nº 13.415 55, 56, 67

Leitura 7, 8, 16, 38, 108, 110, 111, 123, 130, 135, 136, 145, 150, 156, 157, 198,
 214, 217, 219, 225, 234

Letramento 120, 130, 135, 137, 173, 218, 219

Linguagem 7, 14, 15, 18, 22, 24, 130, 135, 138, 148, 156, 160, 177, 178, 179,
 218, 226

Literatura infantil 130, 133, 154, 155, 156, 160, 161

Ludicidade 154, 194, 216, 217, 220

Lúdico 18, 122, 123, 135, 160, 214, 216, 217, 218

M

Mediação 11, 12, 15, 19, 20, 21, 22, 23, 134

Metodologias ativas 191, 192, 193, 195, 221

Ministério da Educação 41, 56, 58, 60, 104, 170, 215, 220

N

Novo Ensino Médio 25, 26, 32, 33, 35, 37, 38, 39, 40, 60, 61, 66, 68

P

PAIC 4, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 236

Pedagogia 11, 52, 69, 76, 79, 80, 93, 118, 150, 153, 190, 196, 235, 236
Políticas educacionais 25, 57, 61, 62, 72, 76, 78, 79, 82, 83, 86, 131, 207
Políticas públicas 9, 57, 70, 73, 77, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 89, 91, 92, 138
Prática pedagógica 19, 45, 123, 131, 135, 144, 147, 158, 169, 210, 214, 218
Primeira infância 70, 71, 139, 148
Professor 25, 58, 59, 66, 118, 119, 120, 121, 126, 127, 130, 131, 133, 134, 135,
136, 137, 143, 144, 147, 148, 150, 151, 152, 165, 166, 169, 170, 171, 184,
186, 187, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 207, 208, 209, 210, 212, 215, 217,
218, 233, 235, 236

R

Racismo 153, 154, 160
Revolução digital 162, 163, 164, 168, 169

S

Sala de aula 49, 51, 115, 117, 118, 119, 130, 134, 147, 150, 155, 160, 163, 164,
166, 167, 168, 169, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 190, 191, 192, 193, 194,
195, 196, 208, 214, 216, 217, 220, 221, 228, 229

T

Tecnicismo 75, 76, 77

