

AILTON BATISTA DE ALBUQUERQUE JUNIOR (ROINUIJ TAMBORINDEGUY)
GABRIEL SILVEIRA PEREIRA
BRUNA BEATRIZ DA ROCHA
REBECA FREITAS IVANICKA
(ORGANIZADORES)

EDUCAÇÃO, TRABALHO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL:

CAMINHOS PARA UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA EMANCIPATÓRIA



AILTON BATISTA DE ALBUQUERQUE JUNIOR (ROINUIJ TAMBORINDEGUY)
GABRIEL SILVEIRA PEREIRA
BRUNA BEATRIZ DA ROCHA
REBECA FREITAS IVANICKA
(ORGANIZADORES)

EDUCAÇÃO, TRABALHO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL:



caminhos para uma
práxis pedagógica emancipatória


EDITORA
SCHREIBEN

2024

© Dos Organizadores - 2024
Editoração e capa: Schreiber
Imagem da capa: Freepik
Revisão técnica e ortográfica: os autores
Livro publicado em: 29/04/2024
Termo de publicação: TP0252024

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)

E26 Educação, trabalho e transformação social : caminhos para uma práxis pedagógica emancipatória. / Organizadores: Ailton Batista de Albuquerque Junior (Roinuj Tamborinduguy)... [et al.]. – Itapiranga : Schreiber, 2024.
411 p. : il. ; e-book

E-book no formato PDF.
EISBN: 978-65-5440-254-5
DOI: 10.29327/5397834

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. 3. Multiculturalismo. 4. Escola - planejamento. I. Título. II. Albuquerque Junior, Ailton Batista de (Roinuj Tamborinduguy). III. Pereira, Gabriel Silveira. IV. Rocha, Bruna Beatriz da. V. Ivanicska, Rebeca Freitas.

CDU 376

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

Sumário

Prefácio.....	7
<i>Ailton Batista de Albuquerque Junior (Roinuj Tamborindeguy)</i> <i>Gabriel Silveira Pereira Bruna Beatriz da Rocha Rebeca Freitas Ivanicska</i>	
O TRABALHO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	9
<i>Carolina Votto Silva Antonio Reis de Sá Junior</i>	
ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA): UMA ANÁLISE DO CONTEXTO EDUCACIONAL E SOCIAL.....	21
<i>Katiana Oliveira dos Santos</i>	
O LÚDICO COMO INSTRUMENTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM SALAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	33
<i>Madson Douglas Silva dos Santos Rosa Maria Lucena Xavier</i> <i>Rosilene Silva dos Santos Silvana Ferreira Lima</i> <i>Terezinha Sirley Ribeiro Sousa</i>	
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL EM CURSOS TÉCNICOS: UMA ANÁLISE SOBRE OS DESAFIOS E AS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS.....	44
<i>Keila Coelho de Souza Anderson Claytom Ferreira Brettas</i>	
O ACOLHIMENTO NAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	57
<i>Gisele Faria Mendes Anderson Claytom Ferreira Brettas</i>	
A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: ESTRUTURAÇÃO, PERSPECTIVAS E DESAFIOS EDUCACIONAIS.....	70
<i>Vanessa Cavalcante Queiroz Julian Monike Nazario Scolaro</i> <i>Marco Antonio Batista Carvalho</i>	
DISCURSO, HISTÓRIA E RESISTÊNCIA EM “UM DEFEITO DE COR”, DE ANA MARIA GONÇALVES.....	78
<i>Lucas Victalino Nascimento Raquel Costa Guimarães Nascimento</i> <i>Antônio Fernandes Júnior</i>	
UM POVO COM VARIAS CULTURAS, VANTAGENS OU AMEAÇAS A UNIDADE NACIONAL: CASO IDENTIDADE CULTURAL MOÇAMBICANA.....	90
<i>Guerreiro Augusto Mundefá</i>	

MULTICULTURALISMO NOS DIFERENTES GRUPOS ÉTNICOS MOÇAMBICANO: COMPLEMENTARIDADES E CONTROVÉRSIAS.....	99
<i>Felizardo Casimiro Mulhomone</i>	
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS INCIDÊNCIAS DA LÓGICA NEOLIBERAL.....	110
<i>Leiriane Tomaz Ferreira Martins Michele Lemos de Oliveira Sousa Carvalho Tatiane Cristini da Silva Fernanda de Magalhães</i>	
PRÁXIS PEDAGÓGICA DECOLONIAL: CAMINHOS PARA UMA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL.....	121
<i>José Augusto Souza dos Santos</i>	
MÚSICA, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	134
<i>Isabel Neves de Souza Ferreira Joel Cardoso</i>	
CINEMA, LITERATURA & MÚSICA: REFLEXÕES A PARTIR DO FILME <i>AMADEUS</i> ..	144
<i>Joel Cardoso Inês Sousa Fernandes</i>	
EXPERIÊNCIAS DESCRITAS NA LITERATURA SOBRE A APLICAÇÃO DO RPG COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E AS POTENCIALIDADES NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO.....	153
<i>João de Lima Cabral José Júlio César do Nascimento Araújo</i>	
ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA COMO POTÊNCIA DISCURSIVA NALITERATURA DE LIMA BARRETO.....	169
<i>Lucas Victalino Nascimento Antônio Fernandes Júnior</i>	
O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UMA REVISÃO DA LITERATURA.....	184
<i>Carlos Roberto Ribeiro da Silva Junior José Júlio César do Nascimento Araújo</i>	
A MATEMÁTICA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: APONTAMENTOS E REFLEXÕES.....	203
<i>Igor Gonzaga Lopes Eliézer Reis Vicente</i>	
OS DESAFIOS NO ENSINO DAS OPERAÇÕES: ALGUMAS REFLEXÕES.....	216
<i>Thiago Samuel de Pinho Cordeiro Geisa Cristine Bortolossi de Oliveira Sandra Regina D' Antonio Verrengia</i>	
A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ENSINO FUNDAMENTAL:UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA.....	223
<i>Ana Célia Carvalho Rocha Gabriele Marisco da Silva</i>	

FATORES CRÍTICOS DETERMINANTES PARA A EXCELÊNCIA NA EDUCAÇÃO: ESTRATÉGIAS DE GESTÃO ESCOLAR PARA PROMOVER QUALIDADE.....	237
<i>Tatiana Frazão Silva</i>	
A GESTÃO E O PLANEJAMENTO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM CONVITE À REFLEXÃO.....	245
<i>Gabriel Silveira Pereira Camila Vessozi da Silva Lucas Batista Silva</i>	
TRABALHANDO OS PRINCÍPIOS DA AGENDA 2030 NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	252
<i>Flávia Grecco Resende</i>	
PLANEJAMENTO ESCOLAR E DOCENTE: PENSAR E REFLETIR EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ATIVAS.....	257
<i>Silvana Ferreira Lima Terezinha Sirley Ribeiro Sousa Caroline Ferreira Guimarães Rosa Maria Lucena Xavier</i>	
UMA PROPOSTA DE MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA UM PROJETO INTERDISCIPLINAR DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA....	268
<i>Marcelo Barbosa Magalhaes Josiane C.S.R. Procasko</i>	
OS IMPACTOS DA CULTURA VISUAL NO TRABALHO DOCENTE.....	277
<i>Carolina Votto Silva Antonio Reis de Sá Junior</i>	
COMO ESTUDAR PARA APRENDER: A ORIENTAÇÃO DE ESTUDOS AJUDANDO NO ÊXITO DOS ALUNOS.....	288
<i>Marília Carrenho Camillo Nayanna Reinaldin</i>	
O CONTEXTO ESCOLAR NA PANDEMIA: O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE PERNAMBUCO - UM ESTUDO DE CASO.....	299
<i>Stefany de Araújo Oliveira</i>	
ESPIRAIS E MOLAS NA MATEMÁTICA: DOBRADURAS E PENSAMENTO COMPUTACIONAL.....	308
<i>Rafaela de Andrades Germano Natalia Bernado Nunes Aline Silva de Bona</i>	
DOBRADURAS E A COMPUTAÇÃO (DES)PLUGADA: UMA PRÁTICA NECESSÁRIA PARA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	319
<i>Leonardo Terra dos Santos Lucas Cantanhede Guerra Lucas Silveira Lima Portal Aline Silva de Bona</i>	
O USO DAS TIC'S - REDES SOCIAIS E METODOLOGIAS ATIVAS - NA EJA PROFISSIONALIZANTE (EJAPRO) NO MUNICÍPIO DE CALDAS NOVAS (GO): UMA ANÁLISE DO PERFIL DOS ALUNOS.....	329
<i>Thamara Roberta Pereira Silva Anderson Claytom Ferreira Brettas</i>	

AS INOVAÇÕES NA ERA DIGITAL: DESAFIOS PARA UM NOVO MUNDO DO TRABALHO E AS MUDANÇAS EDUCACIONAIS.....	342
<i>Júlio Marcos Costa Ribeiro Anderson Claytom Ferreira Brettas</i>	
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA.....	353
<i>Sara Fernandes Banqueri Santos Anderson Claytom Ferreira Brettas</i>	
AFETIVIDADE, VÍNCULOS E APROXIMAÇÕES NO IFRS CAMPUS OSÓRIO: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO CONEXÕES AFETIVAS.....	362
<i>Eloise Bocchese Garcez Gabriel Silveira Pereira</i>	
REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL.....	369
<i>Bruna Beatriz da Rocha Rebeca Freitas Ivanicska</i> <i>Francisco Romário Paz Carvalho</i>	
A LINGUAGEM LÚDICA COMUNICAR O MULTICULTURAL E O ANTIRRACIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA.....	375
<i>Celma Fernandes Silvestre Janiara de Lima Medeiros</i>	
CULTURA E ENSINO: O HIP HOP POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	388
<i>Janiara de Lima Medeiros Mario Sergio Soares</i>	
POSFÁCIO.....	403
<i>Ailton Batista de Albuquerque Junior (Roinuj Tamborindeguy)</i> <i>Bruna Beatriz da Rocha</i> <i>Gabriel Silveira Pereira</i> <i>Rebeca Freitas Ivanicska</i>	
ÍNDICE REMISSIVO.....	405

Prefácio

O livro **Educação, Trabalho e Transformação Social: caminhos para uma práxis pedagógica emancipatória** aborda questões contemporâneas acerca dos processos de ensino-aprendizagem em âmbito formal, pelas instituições educacionais, e informal, ocorrendo fora do sistema formal de ensino, sendo complementar a este e/ou, neste passo, uma ressignificação da estrutura comumente prescrita e vivenciada. À vista disso, a obra trata de um projeto educativo de cunho humanitário, transversal e transcendental, calcado no materialismo histórico-dialético, trazendo à baila discussões emergentes à dinâmica civilizatória deste milênio.

Diante das realidades postas, vislumbramos que o leitor possa captar com fina sensibilidade algumas estratégias, ferramentas e recursos disponíveis para a aquisição e o compartilhamento de saberes conceituais, atitudinais e procedimentais na plenitude de suas materialidades, limites e contradições. Nesses termos, circunscrevemos novas perspectivas e desafios de transformação ao sistema educacional formal, destacando a formação docente, não apenas como direito, mas como dever profissional, configurando um instrumento pedagógico inerente à dignidade do profissional professor e da própria docência.

A rigor, lastreando e discutindo os pensamentos educacionais a fim de se buscar saídas pertinentes para os grandes dilemas que estão sendo postos, defendemos, veementemente, a utilização dos conhecimentos historicamente construídos em âmbito físico, social, cultural e digital. Assim, descartando o obscurantismo, que busca restringir o acesso do povo ao conhecimento, alçamos voo majoritariamente nas ciências para discutir fenômenos da realidade, aprendendo e colaborando para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, em um solo profícuo e multidisciplinar.

Ailton Batista de Albuquerque Junior (Roinuj Tamborindeguy)

Gabriel Silveira Pereira

Bruna Beatriz da Rocha

Rebeca Freitas Ivanicska

Abril, 2024.

O TRABALHO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Carolina Votto Silva¹

Antonio Reis de Sá Junior²

1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo pretendemos refletir acerca do trabalho docente na perspectiva da educação inclusiva, sabe-se que desde 2015 começou a valer no Brasil o Estatuto da pessoa com deficiência, além de termos ampliado o debate em torno do conceito de inclusão e diferença. No entanto, mesmo com os avanços em termos de políticas públicas, legislação e suportes teórico-metodológicos, a inclusão ainda é um desafio presente em nossa sociedade. Podemos identificar os estigmas que as pessoas consideradas “diferentes” do padrão de normalidade social” sofrem, o despreparo em termos de formação docente e a própria estrutura das escolas para acolher a diversidade que a ela é direcionada.

Com isso, esse texto tem enquanto escopo debater como o trabalho docente se insere no discurso da pedagogia da diferença. Tendo como fio condutor as reflexões de Carlos Skliar (2003), o conceito de inclusão e diversidade cultural abordado por Tomas Tadeu da Silva (2014), Maria Mantoan (2003;2010) e os contornos conceituais que essa discussão nos proporciona. Já que este é um tema presente em nossa sociedade e que claramente exige que constantemente seja revisitado. Compreendemos que o exercício praxiológico docente se constrói no cotidiano das experiências pedagógicas, espaço em que a formação dos professores se constitui como matriz fundamental do seu fazer nos espaços institucionais em que atuam.

1 Pós-doutoranda em Arte, Educação e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, SP. Licenciada em Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e Pedagogia pelo Centro Universitário ETEP; Mestre em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5126-2527>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6311995499245221>.

2 Professor Adjunto do Departamento de Clínica Médica da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Médico graduado pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Mestre e Doutor em Psiquiatria pela Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7486-5531>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4313420652502650>.

Relacionar-se com a diferença atravessa as interseccionalidades de gênero, raça, classe social, deficiências. Precisamos estar imbuídos e sensibilizados de que somos diferentes e que há espaço para singularidade na construção de um conhecimento crítico que nos possibilite um processo de humanização social. Não obstante, que a prática docente seja atravessada constantemente pela teoria conceitual, em um processo que se direciona a produção de conhecimento, a prática e a reflexão em torno da mesma.

2. PEDAGOGIA DA DIFERENÇA

Segundo o pedagogo argentino Carlos Skliar (2003), é preciso problematizar o que se compreende por uma pedagogia da diferença, o que seria essa? Quais seus objetivos? Como de fato está poderia se objetivar? Quando falamos em diferença, é necessário que pensemos em identidade também. Quem somos e quem é o outro? Conhecer e reconhecer o outro em sua alteridade radical. Skliar aponta para a não eficiência do discurso da diferença quando o outro não é reconhecido em sua alteridade, somente um discurso que mascara a aceitação da singularidade, mas que no fundo, permanece tal qual é, por isso o “novo sujeito da mesmice”. Despir-se de práticas colonizadoras seria o primeiro passo para pensarmos uma pedagogia da diferença que insira a multiplicidade dos sujeitos, sendo esta diversidade da ordem das múltiplas culturas, raças, etnias, orientações sexuais, deficiências.

Tudo é possível com a mudança na educação: a insistência em uma única espacialidade e em uma única temporalidade, mas com outros nomes; a infinita transposição do outro em temporalidades e espacialidades homogêneas; a aparente magia de alguma palavra que se instala pela enésima vez, ainda que não nos diga nada; a pedagogia das supostas diferenças em meio a um terrorismo indiferente; chamar ao outro para uma relação escolar sem considerar as relações do outro com outros; e a produção de uma diversidade e uma alteridade que é pura exterioridade de nós mesmos; uma diversidade que apenas se nota, apenas se entende, apenas se sente. Não temos, nunca, compreendido o outro. O temos, sim, massacrado, assimilado, ignorado, excluído e incluído, e, por isso, para negar a nossa invenção do outro, preferimos hoje afirmar que estamos frente a frente com um novo sujeito. Mas, é preciso dizer: com um novo sujeito da mesmice. (SKLIAR, 2003, p. 39)

No mais tocante de nós mesmos, somos singulares. Como afirma a música da banda gaúcha Engenheiros do Hawaii: “Ninguém é igual a ninguém”, sendo assim, a concepção que prega uma normalidade biológica e social se torna fraca, insípida e estigmatizadora. Na obra *Identidade e diferença*, organizada por Tomaz Tadeu da Silva (2014), este procura definir os dois conceitos, suas proximidades e distâncias no entendimento social acerca das identidades e sua interrelação com as diferenças:

Em uma primeira aproximação, parece ser fácil definir “identidade”. A identidade é simplesmente aquilo que se é: “sou brasileiro”, “sou negro”, “sou heterossexual”, “sou jovem”, “sou homem”. A identidade assim concebida parece ser uma positividade (“aquilo que sou”), uma característica independente, um “fato” autônomo. Nessa perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria: ela é auto-contida e auto-suficiente. Na mesma linha de raciocínio, também a diferença é concebida como uma entidade independente. Apenas, neste caso, em oposição à identidade, a diferença é aquilo que o outro é: “ela é italiana”, “ela é branca”, “ela é homossexual”, “ela é velha”, “ela é mulher”. (p. 73-74)

O autor ainda enaltece os contornos que a noção de diferença se apresenta em uma relação de estreita dependência com a identidade:

Da mesma forma que a identidade, a diferença é, nesta perspectiva, concebida como auto-referenciada, como algo que remete a si própria. A diferença, tal como a identidade, simplesmente existe. É fácil compreender, entretanto, que identidade e diferença estão em uma relação de estreita dependência. A forma afirmativa como expressamos a identidade tende a esconder essa relação. Quando digo “sou brasileiro” parece que estou fazendo referência a uma identidade que se esgota em si mesma. “Sou brasileira” - ponto. Entretanto, eu só preciso fazer essa afirmação porque existem outros seres humanos que não são brasileiros. Em um mundo imaginário totalmente homogêneo, no qual todas as pessoas partilhassem a mesma identidade, as afirmações de identidade não fariam sentido. De certa forma, é exatamente isto que ocorre com nossa identidade de “humanos”. É apenas em circunstâncias muito raras e especiais que precisamos afirmar que “somos humanos” (Idem)

Nesse sentido, quando estigmatizamos alguém retiramos a sua humanidade, podemos pensar que essa é uma estratégia perversa de reiterar uma identidade padronizada que produz uma segurança historicamente instituída. As pedagogias da diferença ocupam o espaço de resistir a essa prática que desmoraliza eticamente todas e todos aqueles que não se enquadram em uma determinada visão social. No entanto, como salienta Tomaz Tadeu (2014), identidade e diferença são construções sociais e culturais, produções de linguagem, não são inatas a existência humana, mas produções humanas que partem de determinadas visões ideológicas. Dessa forma, percebemos que a identidade se constrói de “sistemas de representação” que estão diretamente ligados as relações de poder estabelecidas histórico-socialmente.

A quem é autorizado ser representado dignamente nessas esferas sociais? Como a estrutura curricular das escolas está preparada para abarcar essas diversidades e qual o impacto disso no trabalho docente? Por isso, as questões que envolvem a identidade e a diferença se constituem como problemas social, pedagógico e curricular:

A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder. Como tudo isso se traduziria em termos de currículo e pedagogia? O outro cultural é sempre um problema, pois coloca permanentemente em xeque nossa própria identidade. A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo que é um problema pedagógico e curricular. É um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular. (SILVA, 2014, p. 96)

Tomas Tadeu da Silva, ainda elenca como este “outro” violentado retorna para nos dizer de suas violências, sua fala eclode em diferentes dimensões:

Mesmo quando explicitamente ignorado e reprimido, a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência. O reprimido tende a voltar - reforçado e multiplicado. E o problema é que esse “outro”, numa sociedade em que a identidade torna-se, cada vez mais, difusa e descentrada, expressa-se por meio de muitas dimensões. O outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente. (. (SILVA, 2014, p. 96).

Dessa forma, a pedagogia da diferença coloca no interior da escola as diferenças entre os sujeitos, sejam estas de memória, de experiências, de aprendizagens, social, cultural. O professor irá lidar com a tarefa difícil e importante de se relacionar com essas alteridades e o quanto somos responsáveis pela formação desses sujeitos no interior dos estabelecimentos de educação.

3. FORMAÇÃO HUMANA PARA A DIVERSIDADE CULTURAL

A raiz latina da palavra “cultura” é colere, o que pode significar qualquer coisa, desde cultivar e habitar a adorar e proteger. Seu significado de “habitar” evolui do latim colonus para o contemporâneo “colonialismo”, de modo que títulos como “cultura” e “colonialismo” são, de novo, um tanto tautológicos. Mas colere também desemboca, pelo latim cultus, no termo religioso “culto”, assim como a própria ideia de cultura vem da Idade Moderna a colocar-se no lugar de um sentido desvanecente de divindade e transcendência. Verdades culturais – trata-se da arte elevada ou das tradições de um povo – são algumas vezes verdades sagradas a serem protegidas e reverenciadas (Eagleton, 2005, p. 9-10).

Não raro, escutamos que é importante respeitar a cultura de cada povo, que a sociedade atravessa processos culturais, que somos fruto da cultura. Mas afinal, o que é Cultura? O que seria Diversidade Cultural? Eagleton (2005) se

refere a raiz etimológica do termo Cultura de forma genérica, cultivar algo. O cultivo de tradições, crenças, valores, hábitos, estéticas. Cada povo possui sua cultura. O filósofo alemão Friedrich Nietzsche (2015) se refere a necessidade de se conhecer a força plástica da cultura de cada povo. Podemos pensar, quantas forças plásticas diferentes possuem no mundo e em seus processos civilizatórios, quanto mais nos aproximamos da diversidade mais se amplia a relação com aquilo que é diferente de nós mesmos, isto é, o mundo. Nesse sentido, é dever do processo formativo humano a construção para a diversidade cultural.

Apoiando-se em Ferreira (2004, p. 485), a palavra diversidade vem do latim *diversitate* e quer dizer “[...] diferença, dessemelhança, dissimilitude, divergência, contradição, oposição.” Portanto, a sua característica é ser diferente. Muito se fala sobre as características do povo brasileiro. Percebe-se que a sua população é formada por pessoas das mais diversas proveniências e cor de pele como branca, a negra e a amarela, resultado das diferentes etnias que habitam o território. Essa ideia é apresentada por Maia, Caldeira e Tosta (2008), ao se referir que diversidade cultural, tem sido apontada como elemento caracterizador de nossa identidade. Conclui que “[...] diversidade é a manifestação dessa variedade humana” (p.15) e complementa que “[...] não existe diversidade sem diferença” (p. 16), daí a sua importância e significado. “[...] diferença é o que somos, isto é, seres exteriormente e simbolicamente diversos”. (p. 15). Como podemos constatar, falar de diversidade nos encaminha inevitavelmente aos outros conceitos como cultura, diferença, etc. Para Fleuri (2006, p. 500), apoiando-se em Bhabha, a diversidade cultural “[...] refere-se à cultura como objeto do conhecimento empírico, reconhecendo conteúdos e costumes culturais pré-dados. A diversidade representa uma retórica radical da separação de culturas totalizadas, que se fundamentam na utopia de uma memória mítica de uma identidade coletiva única” (MARTINS, PABIS, 2014, p. 11)

A diversidade cultural pode ser compreendida no amplo espectro do contraditório, do estranho e do desconhecido. Mas há algo profundamente importante ao nos relacionarmos com essas diferenças, que são o direito de fala de cada povo e o respeito as suas histórias e tradições. Conhecer as diferentes culturas negras, indígenas, surdas, cegas, orientais etc. Esse arcabouço da humanidade que nos une enquanto sujeitos no mundo. A diversidade cultural evidencia que nada está isolado e é necessário reconhecer isso. Trata-se pois de pensarmos uma estrutura curricular que privilegie as narrativas dos povos originários, da cultura afro-brasileira, da cultura surda, da cego-cegueira, da diversidade de gêneros.

Essas implicações atravessam cotidianamente a práxis docente, no entanto, como esse trabalhador é preparado para lidar com esse arcabouço? Levando em consideração que ele também é um sujeito constituído de história, pertencente a uma cultura e espaço-tempo que reflete a sua conduta? Precisamos, sobretudo, humanizar as professoras e professores no interm de seus processos educativos. Com explicita Benilton Bezerra Jr. “Ainda existe discriminação e preconceitos

muito arraigados, seja nas relações raciais, nas questões de identidade de gênero ou no descaso coletivo em relação às pessoas com deficiência. Isso nos leva a refletir sobre o “valor das diferenças em um mundo compartilhado”. Neste programa, o psicanalista e psiquiatra Benilton Bezerra Jr. nos convida a rever nossas dificuldades em lidar com a diversidade humana.

Quando nos referimos aos conceitos de inclusão e exclusão social, não podemos esquecer que este também faz parte de uma construção histórico-social e cultural. As propostas de educação inclusiva são frutos de iniciativas que se desdobraram principalmente no final do século XX. Iniciativas que tornaram diferentes processos inclusivos em políticas públicas, em criminalização de atos como o preconceito e exclusão de deficientes, práticas racistas, xenofóbicas, homofóbicas. A criminalização desses atos evidencia uma política institucional que visa incluir e tratar todos os sujeitos como cidadãos. No entanto, sabemos que mais do que leis que criminalizam atos preconceituosos, necessitamos que os direitos dessas pessoas a uma vida com dignidade estejam sendo cumpridos. Para isso, é necessário um processo formativo social.

Integrado aos processos de democratização da sociedade brasileira, são inegáveis os avanços que vêm sendo obtidos no caminho da inclusão de todas as pessoas nas escolas. Desde os movimentos políticos e sociais que lutam para que 100% de nossas crianças ingressem e concluam a educação básica, passando pelos movimentos inclusivos que defendem o acesso das pessoas com deficiência na escola, até alcançar movimentos sociais que lutam pelo direito a uma educação de qualidade para grupos étnico-raciais diferentes, o Brasil vem galgando espaços significativos na melhoria das condições de acesso à educação. É inegável, porém, que nossas escolas continuem sendo produto e produtoras de exclusões sociais, dos mais diversos tipos. A resistência em mudar o paradigma que sustenta um perfil excludente de educação, em que as “categorizações” das pessoas por suas diferenças sociais, econômicas, psíquicas, físicas, culturais, religiosas, raciais, ideológicas e de gênero reforçam conflitos e violências físicas e simbólicas, e tornam-se entraves para a constituição da inclusão educacional (BRASIL, 2007, p. 7).

Infelizmente ainda as políticas públicas inclusivas são inferiores ao contingente de exclusão social, principalmente para as pessoas deficientes. Os processos de exclusão da deficiência se ampliam conforme a classe social do sujeito, a cor, a etnia e a questões de gênero. Dependendo desses fatores, esses sujeitos são ainda mais excluídos do convívio social, gerando o que Bernd Fichtner (2017, p. 448), elenca como “isolamento social”:

Exclusão social refere-se a dificuldades ou problemas sociais que levam ao isolamento e até à discriminação de um determinado grupo ou de determinadas pessoas, sobretudo aos portadores de uma deficiência corporal ou mental. Estas pessoas e grupos, que sofrem a exclusão social, precisam assim de uma estratégia ou política de inserção, para que possam ser integrados e aceitos pela sociedade que os rodeia. A exclusão social está sendo produzida pela conjunção das transformações atuais na nossa sociedade contemporânea. Exclusão é um processo dinâmico, multidimensional, por meio do qual se nega aos indivíduos, por motivos de raça, etnia, gênero, deficiência e outras características que os definem, o acesso para participar plenamente nas esferas econômicas, sociais e culturais. Essas pessoas ou grupos sociais sofrem muitos preconceitos, o que afeta diretamente aspectos da vida e, em muitos casos, gera outro problema, chamado de “isolamento social”.

Não obstante, é essencial o processo de uma educação inclusiva que reverbere em todos os setores sociais, pois historicamente os grupos não considerados “normais”, sob o ponto de vista de um hegemônico, são excluídos e postos a margem da sociedade. Estamos ainda distantes de suprir um problema dessa ordem, mas é preciso reconhecer os processos de nossa herança histórico-cultural para irmos rompendo esses lugares tão devastadores para a humanidade.

O conceito de Deficiência possui diferentes abordagens, mas geralmente se ancora em duas principais vertentes: uma de cunho biológico e outra sociocultural; a partir da tradição histórico cultural, Vigotski irá elaborar nos Fundamentos da Defectologia, duas perspectivas:

Vigotski (1934/1997) traz, no quinto volume da coleção *Obras Escogidas: Fundamentos da Defectologia*, em que a tipologia de deficiência é abordada à luz de duas perspectivas, a primária e a secundária. A primeira, para o autor, se ancora numa concepção organicista e abarca uma série de comprometimentos no organismo decorrentes de padrões genéticos diferenciados, lesões neurais, malformações hereditárias, formação anômala, enfim uma série de ocorrências que levam a um funcionamento diferenciado do organismo físico. Já a segunda é decorrente dos prejuízos ocasionados em função da dificuldade do estabelecimento das interações sociais e, consequentemente, da inadequação da apropriação de conhecimentos necessários para o pleno desenvolvimento humano. Tal concepção é subsidiada pela premissa da estreita relação entre social e biológico, que o último se desenvolve em função do outro, ou seja, o biológico é historicamente construído (Garcia, 1999). Com a adoção dessa postura, não se trata de negar a existência de mudanças orgânicas em função das deficiências, mas de compreendê-la como um fenômeno social, pois são significadas histórica e culturalmente e, por esta razão, deixam de ser exclusivamente um fato natural. (LACERDA, LEITE, 2018, p. 433).

Compreender a relação entre essas duas perspectivas é de suma importância para que a deficiência seja respeitada no contexto social, mais ainda, como o meio social e cultural determina e amplia os processos de emancipação

de pessoas deficientes. Dependendo de como historicamente são significadas as deficiências, todo o processo de independência e estímulo a singularidade do sujeito pode deixar de ocorrer. Fica muito claro na visão de Vigotski que o meio social é determinante para o desenvolvimento e emancipação dos sujeitos sendo estes deficientes ou não. No momento em que o contexto social ignora ou produz estigmas aos sujeitos, esta ação demonstra que não é o discurso terapêutico ou biológico que determina a exclusão no caso de alguma deficiência.

Segundo Oliveira (2004) as concepções de deficiência podem ser analisadas a partir de três enfoques: o individual, o psicossocial e a sociedade. Quanto ao enfoque individual, é possível compreender que a responsabilidade recai totalmente sobre o indivíduo. Indicando a deficiência como uma falha, uma falta, que gera “um mau funcionamento geral ou em alguns aspectos específicos. A deficiência centrada no indivíduo”. (Oliveira, 2004, p. 64). Já no enfoque psicossocial a deficiência é interpretada a partir de questões sociais, psicológicas, educacionais, que produzem limites ao indivíduo: “Os fatores causadores não são simplesmente orgânicos, mas o foco de interpretação recai sobre o indivíduo”. (idem).

No enfoque social, é possível observar a relação entre a deficiência e as representações sociais que ocorrem acerca dela:

A deficiência é interpretada com base na complexa interação entre o indivíduo e a audiência. A deficiência, deste ponto de vista, não está instalada na pessoa, não se relaciona diretamente ao atributo, mas depende da interpretação de uma audiência. Assim, não é universal nem definitiva e, para compreendê-la faz-se necessário incluir o papel da audiência. (Idem).

Consideramos de suma importância que essas reflexões e conhecimentos abarquem a formação docente para o que as professoras e professores possam se apropriar das discussões em torno das perspectivas da educação inclusiva. Pois, somos seres biopsicossociais, ou seja, somos constituídos de aspectos biológicos, psicológicos, sociais e culturais. Nesse sentido, a educação inclusiva se insere a todos os sujeitos, independente de possuir uma deficiência ou não. Como salienta Skliar (2003), devemos tensionar uma educação no viés da alteridade. Mas para isso, precisamos nos apropriar dos discursos que cingem o fazer docente no contexto da inclusão, das concepções de deficiência.

É possível elencar quatro perspectivas conceituais acerca da deficiência, segundo o estudo de Lacerda e Leite (2018): perspectiva orgânica, psicossocial, histórico cultural e metafísica. Cada uma em um grau gera representações sociais da deficiência, como veremos na tabela abaixo:

Tabela concepções de deficiência³

ORGÂNICA	Interpreta a deficiência como um atributo inerente ao indivíduo, adotando como referência o desvio de um padrão orgânico de normalidade, ou a presença de uma falha ou limite que acarreta um mau funcionamento de determinado organismo. As providências para alterar esse déficit se esgotam no indivíduo que a apresenta.
PSICOSSOCIAL	Interpreta a deficiência como uma condição orgânica diferenciada, associada a fatores causais de natureza social, emocional, econômica e/ou educacional que influenciam a constituição humana. Aqui, a deficiência decorre de fatores inerentes ao indivíduo e ambientais, mas, para interpretá-la, é necessário centralizar a análise no sujeito que a apresenta.
HISTÓRICO-CULTURAL	Interpreta a deficiência como dinâmica, relacional e processual com base na associação entre indivíduo e contexto sociocultural, que ocasiona um desenvolvimento humano diferenciado, ajustável em função das expectativas e de atitudes dirigidas a ele. A deficiência decorre de uma disfunção biológica que acarreta limitação e, como consequência, uma barreira social. É significada historicamente no contexto de sua ocorrência.
METAFÍSICA	Interpreta a deficiência como algo que transcende a condição humana, podendo estar atrelada a causas espirituais e/ou religiosas, ou a fatores sobrenaturais. Desse modo, ela é fenômeno posto, que pouco depende da atuação do homem.

Importante destacar, que não pretendemos com este estudo determinar de forma dogmática o que seja deficiência ou não, mas sim, questionar e refletir no âmbito do trabalho e formação docente, como o discurso para uma educação inclusiva se insere. A tabela apresentada nos permite tomar um conhecimento de como o discurso acerca de deficiência pode ser classificado, mas isso não quer dizer que outras abordagens sejam invalidadas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No caso de uma formação inicial e continuada direcionada à inclusão escolar, estamos diante de uma proposta de trabalho que não se encaixa em uma especialização, extensão ou atualização de conhecimentos pedagógicos. Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis. Como já nos referimos anteriormente, a inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação

3 Essa tabela foi inspirada no estudo: “A construção de uma escala sobre as concepções de deficiência: procedimentos metodológicos” (2018). Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pusp/v29n3/1678-5177-pusp-29-03-432.pdf>> Acesso em: 15 de jun de 2023.

do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional. (MANTOAN, 2003, p. 43)

Ser professor pressupõe estar constantemente em processo formativo, em busca de novos conhecimentos, novas formas de abordagem, lidamos com a falta de maneira sábia, no sentido de estarmos sempre nos atualizando. Com a formação do educador inclusivo, não seria diferente, já que esse profissional já possui uma formação inicial, experiência docente, no entanto, muitas vezes nos deparamos com o desconhecimento e medo do professor em relação a deficiência e a inclusão de sujeitos que este não foi preparado para atuar. Ocorre neste interim a busca por fórmulas para lidar com esses sujeitos que geralmente não ocupavam o espaço escolar tradicional. Por isso, Mantoan (2003) afirma da importância de se pensar um novo projeto educacional que tem na ponta de suas prioridades a formação do professor a partir da perspectiva inclusiva.

São condições que propiciam o desenvolvimento global de todos os professores, no processo de aprimoramento profissional. Como se considera o professor uma referência para o aluno, e não apenas um mero instrutor, a formação enfatiza a importância de seu papel, tanto na construção do conhecimento, como na formação de atitudes e valores do cidadão. Assim sendo, a formação vai além dos aspectos instrumentais de ensino. Assim como qualquer aluno, os professores não aprendem no vazio. Por isso, a proposta de formação parte do “saber fazer” desses profissionais, que já possuem conhecimentos, experiências e práticas pedagógicas ao entrar em contato com a inclusão ou qualquer outra inovação educacional. O exercício constante e sistemático de compartilhamento de ideias, sentimentos e ações entre professores, diretores e coordenadores da escola é um dos pontos-chave do aprimoramento em serviço. Esse exercício é feito sobre as experiências concretas, os problemas reais, as situações do dia-a-dia que desequilibram o trabalho nas salas de aula — esta é a matéria-prima das mudanças pretendidas pela formação. No questionamento da própria prática, nas comparações, na análise das circunstâncias e dos fatos que provocam perturbações e/ou respondem pelo sucesso escolar, os professores vão definindo, pouco a pouco, as suas “teorias pedagógicas” (p. 44)

Mantoan, ainda destaca a importância do professor se reconhecer como um aluno em constante processo de aprendizagem, destituir-se das fórmulas prontas ou esperar que durante o seu processo formativo irá angariar técnicas pré-estabelecidas para lidar com o fenômeno da inclusão, é um outro equívoco que é preciso ser superado. Afinal, o processo é longo, exige o aprimoramento do olhar docente, muito mais do que uma técnica especializada para lidar com o problema.

Por exemplo, um professor ao se apropriar da língua brasileira dos sinais com o intuito de se aprimorar a sua formação e se comunicar com alunos surdos, não significa que este deve parar neste saber, pois não é somente conhecendo

LIBRAS que este vai saber se relacionar com um suposto aluno surdo. É preciso ir além, inclusive compreendendo que a surdez não é uma falta, mas sim uma nova cultura. Relacionar-se com o processo inclusivo pelo viés formativo é ampliar seu arcabouço de conhecimento, este vai além de um saber instrumental.

A importância de organizar grupos de estudos a partir de perspectivas interdisciplinares, possibilita que o conhecimento trocado por diferentes professores e suas áreas de conhecimentos, exercita um olhar mais multifacetado. “Daí a necessidade de se formarem grupos de estudos nas escolas, para a discussão e a compreensão dos problemas educacionais, à luz do conhecimento científico e interdisciplinarmente, se possível” (Mantoan, 2003, p. 44). A ampliação desse olhar impede que se recaia em atitudes segregacionistas, ações estas que podem levar ao encaminhamento de aluno para classes especiais ou outras formas de atendimento. O cuidado do professor ao intuir um diagnóstico é outra questão de suma importância e nesse sentido, o processo formativo com o viés inclusivo é essencial. Os pressupostos ético, políticos e afetivos devem ser constantemente exercitados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, s/d, **Diagnósticos educacionais**. Brasil. 1872-1980. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002066.pdf>>. Acesso em: jun. 2020.

BRASIL. CNE/CEB. **Diretrizes Nacionais de Educação Especial para a Educação Básica**. Decreto 02 – Brasília, 11 de setembro de 2001.

BRASIL. **Constituição Federal 1988**. Brasília: Senado, 1988.

DIAZ et al (ORGS). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas** - Salvador: EDUFBA, 2009.

EAGLETON, T. **A ideia de Cultura**. São Paulo: Editora. UNESP, 2005.

FICHTNER, B. **EXCLUSÃO SOCIAL E INCLUSÃO SOCIAL: À PROCURA DE UMA ALTERNATIVA EMANCIPATÓRIA NAS CIÊNCIAS HUMANAS**. In: Goiânia, v. 20, n. 2, p. 447-468, maio/ago. 2017.

LACERDA et al. **A construção de uma escala sobre as concepções de deficiência: procedimentos metodológicos**. In: *Psicol. USP* 29 (3) • Sep-Dec 2018.

MANTOAN, M. T. et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, v. 1, 2010.

MANTOAN, M. T. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** / Maria Teresa Eglér Mantoan. — São Paulo: Moderna, 2003.

PABIS, Nelsi Antonia.; MARTINS, Mario de Souza. **Educação e diversidade cultural**. Pedagogia. Unicentro. 2014. Disponível em: <http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/839/5/EDUCAÇÃO%20E%20>

DIVERSIDADE%20CULTURAL.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença** – a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014.

SKLIAR, C. **A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”** In: Ponto de Vista, Florianópolis, n.05, p. 37-49, 2003.

SKLIAR, C. **A INVENÇÃO E A EXCLUSÃO DA ALTERIDADE “DEFICIENTE” A PARTIR DOS SIGNIFICADOS DA NORMALIDADE.** In: Educação & Realidade 24(1) 15-32 jul/dez, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKI, L. S. **Fundamentos de Defectologia.** – Obras Escogidas – v. Madrid: Editora Visor, 1997.

ALNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA): UMA ANÁLISE DO CONTEXTO EDUCACIONAL E SOCIAL

Katiana Oliveira dos Santos¹

1. INTRODUÇÃO

Muitos educadores, pedagogos profissionais da educação e até mesmo os familiares não conseguem detectar de forma tão acentuada e precoce quando uma criança tem Transtorno do Espectro do Autismo - TEA, por isso a necessidade de abordagem deste tema, para que todos possam ter mais acesso à pesquisas e informações no que diz respeito ao diagnóstico, sintomas e tratamento. O que percebe-se é que as características são confundíveis com outros aspectos da própria idade das crianças, por exemplo, pode ser associado a uma timidez excessiva, crianças com comportamentos repetitivos, seletividade de comidas, crianças que não falam ou que falam demasiadamente para chamar a atenção de pessoas mais próximas, e outros comportamentos.

Portanto, faz-se necessário desencadear em docentes e discentes de diversos campos sociais e educacionais, a importância de dialogar sobre este tema, para a partir disso encontrar medidas e metodologias adequadas para um ensino educacional de qualidade.

Visto que, os números sobre estas informações, quantidade de alunos matriculados, crianças detectadas e tipos de TEA identificados, metodologias e assistência pedagógica utilizadas na prática, e principalmente a qualidade das metodologias aplicadas para a inserção destes alunos na rede pública de ensino fundamental, não estão disponíveis com tanta clareza para a sociedade. Este questionamento acerca de alguns destes dados e a forma como estes são e deverão ser expostos para a sociedade e a quem manifestar interesse, é uma das indagações desta pesquisa.

No que concerne a alguns dos objetivos principais desta pesquisa, é o de conhecer a realidade de educadores e discentes para aplicação de metodologias que estão sendo utilizadas no que concerne à inclusão destes alunos, dentro da

¹ Mestra em Teoria Literária com a linha de pesquisa Memória e Cultura da Universidade Estadual do Maranhão- UEMA. E-mail: katyoliveira75@hotmail.com.

rede de ensino. Verificar que métodos e abordagens estão sendo utilizadas nas escolas, não somente às crianças que estão sendo assistidas, mas também se os pais destas estão recebendo as informações sobre o progresso dos mesmos, que políticas de intervenção estão sendo utilizadas e descrever os principais desafios encontrados e demonstrar possíveis formas de superá-los.

Este trabalho vai ser fundamentado em leis, normatizações e decretos, tais como a resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que trata sobre a inserção de pessoas com TEA, na educação, a Constituição Federal que já traz em seu artigo 208, inciso II que refere-se ao atendimento educacional especializado aos deficientes, preferencialmente na rede regular de ensino, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, que traz uma abordagem em seu Art. 4º no inciso III, que versará sobre atendimento educacional especializado.

Quanto ao aspecto e tratamento do TEA, é necessário destacar que existe a variabilidade dos tipos de transtornos, que podem afetar de forma mais severa ou de maneira mais branda, vai depender de como esta se manifestará e este é uma das principais problemáticas encontradas no setor educacional, quanto à forma correta de identificação do TEA. E principalmente sobre o fato das instituições escolares estarem ou não preparadas e com suporte para estes atendimentos, com profissionais com formação adequada.

Esta pesquisa ao trazer esta temática para diálogo, possibilita que práticas sociais que ainda permeiam a vida das pessoas com transtornos, déficits de atenção, aprendizagem ou deficiências físicas, que é o preconceito, e que possam ser ressignificadas através de um estudo que possibilita mostrar as lacunas existentes, no caso desta, em se tratando de ambiente escolar e que possam direcionar discentes, docentes, sociedade de forma geral, afim de transformar a vida destas crianças conduzindo com estratégias condizentes com a realidade das mesmas.

2. TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA)

O TEA, se enquadra dentro do grupo de Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/ Superdotação (TGD)

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) caracteriza-se por uma síndrome comportamental que apresenta comprometimentos nas áreas da interação social e da linguagem/comunicação, além da presença de comportamentos repetitivos e estereotipados, [*American Psychiatric Association (APA), 2013*]. Também conhecido como autismo que se divide em graus ou níveis.

Sendo classificados em graus, como sendo, casos leves, moderados e severos, e que não necessariamente uma criança com autismo possa ter alguma comorbidade, mas, que deve-se estar atento aos detalhes e especificidades, não tem cura, mas dependendo do grau a criança pode fazer uso de medicamento e

tratamentos com pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, pediatras.

Dependendo do grau, cada caso vai necessitar de um currículo específico, adaptado, para aprendizagem, por exemplo algumas pesquisas deixam em evidência que o que mais chama a atenção das crianças com TEA, são atividades com maior percepção visual, concreta e que seja estimulada por uma aprendizagem sem erro, levando em consideração aquilo que mais é atrativo para a criança.

E também dependendo do grau de TEA, o tratamento pode ser mais detalhado e exigir até acompanhamento médico, é necessário saber identificar os sintomas, podendo acometer qualquer criança, não existem estudos que especifiquem as causas que levam uma pessoa a ser autista, o que sabe-se é que nas últimas décadas estes números de casos detectados têm aumentado de acordo com alguns estudos e pesquisas publicadas pelo Controle de Doenças e prevenção mundial (CDC), e estes aumentos também não tem uma causa definida.

É necessário ter atenção com alguns processos de desenvolvimento, geralmente a prática de movimentos repetitivos, comportamentos incomuns, para a idade destas crianças, pois sabe-se que toda criança em processo de crescimento, tem curiosidade e gosta de mover, pegar objetos, fazem barulhos, para chamar a atenção, adoram correr, experimentam novas sensações.

Se a criança manifestar interesse fixos, sem reação a novas descobertas, se não gostar de barulhos, possuem comportamentos ritualizados, estereotipados, na maioria dos casos existe uma dificuldade acentuada de se relacionar com outras crianças, o isolamento é um fator determinante.

Algumas especificidades deixam em evidência, facilitando esta avaliação e quanto mais precoce ocorrer esta identificação, maior a probabilidade de prevenção e conseqüentemente possibilita alterar a trajetória do desenvolvimento desta, oportunizando uma melhor qualidade de vida às pessoas com o TEA.

Vale destacar que alguns destes sintomas podem ser sugestivos ao TEA, no entanto não são fatores determinantes, muitos pais não conseguem fazer esta avaliação, às vezes consideram que a criança apenas é “tímida demais”, ou não gosta de se relacionar com outras crianças, e pode ocorrer dos pais ter dificuldades de detectar, a escola já está contribuindo com este processo de analisar e reconhecer quando existe autismo, os professores são um dos principais agentes de intermediação entre a criança e a família, pois conseguem observar em sala de aula, alguns comportamentos, que necessitam de uma investigação clínica para um diagnóstico mais concreto.

Segundo Silva (2012): O apego à rotina é algo muito característico das crianças com autismo. Os professores logo notam que uma pequena mudança ou inversão de horários pode desestruturar a criança e até desencadear momentos de agitação.

Como por exemplo o fato de uma criança querer sempre sentar na mesma

cadeira, quando não existe reciprocidade por parte destas, pouco contato visual, gostam de brincar somente com o mesmo objeto, preferem adultos a conviver com crianças da mesma idade que elas, pelo fato de uns adultos ser previsível, têm ecolalia, ou seja repetição de falas, possuem hipersensibilidade ou hiposensibilidade, não gostam de se expressar e outros comportamentos, dependendo do grau.

No entanto nenhum destas características impossibilita que a criança possa ter uma boa qualidade de vida, e se desenvolver intelectualmente e fisicamente igualmente a outras crianças, é necessário apenas estar atento a essas especificidades.

Entende-se que a criança com TEA, tende a ter comportamentos que caracterizam movimentos repetitivos, a este processo depreende-se que exista em julgamentos errôneos uma falta de criatividade, por isso é necessário a criação de ações que fomentem nelas e possibilite demonstrar esta capacidade, mas precisam ser estimuladas.

2.1 Contexto histórico sobre o TEA

Ainda no início do século XIX, este termo ,TEA, ainda não existia, o que ocorria na sociedade mundial é que pessoas com alteração comportamental eram consideradas “débeis mentais ou idiotas”, e conseqüentemente por não serem diagnosticadas e tratadas adequadamente, o quadro se agrava, chegando a ser aquilo que chamamos atualmente de grau severo, onde até mesmo agressões poderiam ocorrer.

Nos primórdios da psiquiatria, na virada do século XVIII para o XIX, o diagnóstico de “idiotia” cobria todo o campo da psicopatologia de crianças e adolescentes. Logo, a idiotia pode ser considerada precursora não só do atual retardo mental, mas das psicoses infantis, da esquizofrenia infantil e do Transtorno do Espectro do Autismo (BERCHERIE, 1998, P.16).

Embora este termo e essa forma de denominação possa parecer arcaico e precedido de muito preconceito, é possível que ainda exista nos dias atuais, a falta de conhecimento e principalmente de empatia com o próximo dificulta a inserção social e compreensão a respeito desta especificidade.

Durante muitos anos, este quadro clínico a respeito do distúrbio comportamental permaneceu cheio de dúvidas e incertezas e com tratamentos inadequados, agravando ainda mais os casos.

Segundo Nascimento e Santos (2017):

A situação foi revertida com o estudo do pesquisador psiquiatra austríaco Dr. Leo Kanner nos Estados Unidos o qual diagnosticou o primeiro caso de autismo. O doutor produziu um artigo intitulado *Distúrbios Autísticos do Contato*, o qual apresenta 11 casos de crianças que manifestam comportamentos do

tipo: isolamento social desde o início da vida; apego à rotina; preferência por objetos inanimados do que se relacionarem com outras pessoas, repetições de palavras ou frases por longo período, ouvidas em algum local ou em um programa de televisão. (NASCIMENTO E SANTOS, 2017, P.03).

Este momento da história foi determinante para o início à compreensão dos comportamentos que atualmente são denominados como TEA, por se tratar de crianças com a mesma idade, mas com desenvolvimento psicológico ou físicos semelhantes, mas foi a forma destas crianças se relacionarem que mais chamou a atenção.

No entanto, ainda foi diagnosticado como Autismo Infantil, que evidenciava a família como sendo as responsáveis por estes comportamentos, ou seja, o ambiente familiar ocasionaria estas alterações no desenvolvimento psicoafetivo, de acordo com esta pesquisa.

Segundo Brasil (2012)

Apenas um ano após a publicação do texto de Kanner, Hans Asperger, médico de Viena, escreveu o artigo “‘Psicopatia autística’ na infância”. Nele, o médico de Viena também tomou de empréstimo de Bleuler o termo “Autismo” para descrever quatro crianças que apresentavam como questão central o transtorno no relacionamento com o ambiente a seu redor, por vezes compensado pelo alto nível de originalidade no pensamento e atitudes. As características autistas apareceriam a partir do segundo ano de vida e seriam persistentes. Haveria pobreza de expressões gestuais e faciais e, quando as crianças eram inquietas, sua movimentação era estereotipada e sem objetivo, podendo haver movimentos rítmicos repetitivos (BRASIL, 2012, p.19).

O interesse em desvendar estes comportamentos e as suas causas, visto que não se caracterizava de forma isolada, eram formas de ação que se diferenciavam entre essas crianças e jovens, com distúrbios comportamentais, chamou a atenção de pesquisadores, por esta razão teve continuidade com importantes descobertas para o que se tem atualmente como definição para o TEA.

Segundo Nascimento e Santos (2017):

Já em 1960, a psiquiatra inglesa Loranwing observou a própria filha autista e publicou textos relevantes para a compreensão do autismo, tornando-se a primeira pesquisadora a identificar e descrever a tríade dos sintomas autísticos, a saber: a alteração da sociabilidade; a comunicação e o padrão alterado do comportamento. Loranwing aponta que esses três sintomas são encontrados nos autistas em diferentes graus de intensidade e pode se manifestar de diferentes formas. (Nascimento e Santos, 2017. P.135)

Foram essas observações que tornaram-se relevantes, para se entender que existia um grau, que caracteriza os casos, a partir deste estudo, constata-se que não era possível generalizar ou determinar características isoladas, bem

verdade que isto ainda não foi o suficiente para extinguir de vez a preconceito que existia ou a noção de “idiotia” que mesmo com estudos mais avançados continuou a existir. O idiota é aquele que não pode adquirir os conhecimentos, que normalmente se adquire pela educação; o que diferencia do demente é este é um rico que ficou pobre, evidentemente do ponto de vista intelectual (BERCHERIE, 2001/1980, p.131) .

Retardo mental, loucura, esquizofrenia, idiotia, doenças mentais, demência precoce, foram algumas das definições atribuídas a crianças e adultos com distúrbios comportamentais, uma verdadeira batalha em busca de informações que levasse as causas e a melhoria da qualidade de vida destas pessoas até os dias atuais.

Segundo Nascimento e Santos, (2017)

Ainda nos anos 60, o psicólogo comportamental Ole Ivar Lovaas iniciou pesquisa a fim de aprofundar a teoria de que crianças com autismo. O pesquisador considerou que as crianças autistas desenvolvem atividades novas através de terapias comportamentais. Dessa forma, seu estudo diferiu-se das noções de desenvolvimento do autismo que estavam em vigor, tendo em vista que até o momento acreditava-se que o desenvolvimento da criança autista se dava por meio de atividades psicodinâmicas. (NASCIMENTO E SANTOS, 2017. P.135).

Lovaas, trouxe ainda na década de sessenta esta importante contribuição no campo científico para os estudos acerca do autismo, desencadeando uma epistemologia que ainda existe até os dias atuais, que é o desenvolvimento de habilidades através de terapias e com isso melhora a qualidade de vida destas pessoas. Na década de oitenta o Autismo deixou de ser totalmente classificado como esquizofrenia, passando a ser retratado como distúrbio do desenvolvimento.

Vem havendo um crescimento do reconhecimento da importância dos diagnósticos no campo da clínica e da pesquisa, o que justificaria a necessidade de clínicos e pesquisadores terem uma linguagem em comum (APA, 1980)

A década de 80 foi importante para novas descobertas sobre o TEA, pois, grupos de psiquiatras americanos e em todo o mundo começaram a se fundamentar em amostragens de pesquisas de maior amplitude, o banco de dados teve um aumento, ocasionando importantes descobertas para os estudos das causas psicológicas e manifestações de comportamentos nos seres humanos.

Foram muitas as denominações dadas ao TEA, ao longo dos últimos 100 anos, desde os primeiros estudos com Kanner em 1943, até os dias atuais, avanços importantes, e sempre trazendo inovações em relação a este transtorno, no ano de 2007, a Organização das Nações Unidas (ONU0, instituiu a data de 02 de abril, como sendo o dia mundial sobre a consciência do TEA.

2.2 Legislações Específicas

Diante de tantas barreiras e desafios que são impostos e tantas denominações que são atribuídas às pessoas com TEA, algumas destas, são limitantes, humilhantes, frustrantes e preconceituosas. Que foi necessário estabelecer diretrizes, e leis que pudessem proporcionar a inserção destas na sociedade, ainda que seja de forma obrigatória, mas necessário para garantir os direitos fundamentais estabelecidos na própria Constituição Federal de 88, que vai desde o direito à vida, de ir e vir e outros.

Um marco importante relacionado a garantia destes direitos, foi a criação da lei nº 12. 764/12, Lei de proteção aos Autistas, também conhecida como Lei Berenice Piana. Estes direitos embora, seja de conhecimento da sociedade, ainda são ignorados, causando a exclusão, o que se deve entender que estes princípios básicos deveriam ser garantias de respeito.

O importante é destacar que de acordo com a lei o não cumprimento pode acarretar em pagamento de multa. No artigo 7º diz que o gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos (BRASIL,2012).

Outras conquistas podem ser aqui registradas como a Resolução Normativa, nº 469, de 09 de julho de 2021, que altera a resolução 465, de 24 de fevereiro de 2021, instituindo a obrigatoriedade em não limitar a quantidade de sessões de terapia, e regulamentando a disponibilidade de outros profissionais necessários ao atendimento terapêutico ou médico-hospitalar. Outra lei que beneficia os pais de autistas, que é a lei 13.370/2016 que reduz a jornada de trabalho para os funcionários públicos federais. A lei 8.899/94 garante o benefício do passe livre, assegurando a gratuidade no transporte interestadual.

A Lei 8.742/93, Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) oferece o Benefício da Prestação Continuada (BPC) para os autistas que cumprirem os requisitos da lei que são: a comprovação da deficiência por meio de laudo médico que o impeça de se sustentar ou sua família e a renda mensal per capita da família deve ser inferior a $\frac{1}{4}$ (um quarto) do salário mínimo.

Estas leis aqui citadas, foram algumas das conquistas mais recentes, no entanto, os municípios e estados possuem a liberdade de construir suas próprias diretrizes, baseadas e respeitando os princípios de respeito e dignidade à vida humana, sempre em benefícios dos autistas. Que possam impactar de forma positiva na qualidade de vida dos mesmos.

2.3 Sociedade & Autismo (TEA)

Visto que, até aqui foram necessárias serem instituídos, algumas leis para o cumprimento de direitos básicos, das pessoas com TEA, infelizmente a humanidade sempre deixou em evidência, externado a discriminação com qualquer outra pessoa que tem qualquer tipo de deficiência, que são vistos de forma preconceituosa e desumana.

Segundo MELLO (2007):

A experiência da AMA, que é uma experiência de pais e de educadores de pessoas com autismo, constatou a importância de três caminhos a serem conscientemente buscados pelas famílias que se deparam com a questão do autismo em suas vidas: CONHECER a questão do autismo ADMITIR a questão do autismo BUSCAR APOIO de um grupo de pessoas que também estejam envolvidas com a mesma questão e que procurem conviver com ela da melhor maneira possível. (MELLO, 2007, p. 14)

Outra questão diz respeito aos desafios enfrentados pelas famílias dos autistas, a partir do momento que estes já possuem o diagnóstico quanto às condições neurológicas, a busca pelo tratamento é considerada um desafio, encontrar profissionais capacitados para lidar com a realidade do TEA.

3. EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS E INCLUSÃO ESCOLAR

No sistema educacional a legislação estabelece que todos os estabelecimentos de ensino regular tenham as salas multifuncionais para atendimento e aplicações pedagógicas a fim de fortalecer o desenvolvimento cognitivo e social, no entanto todos devem ocupar o mesmo espaço escolar, não devendo ter segregação por causa de condições físicas ou psicológicas, além das salas multifuncionais, a escola precisa ter atendimento educacional especializados –AEE.

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitária, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios. (CNE/CEB nº 4/2009 apud Ministério da Educação – MEC 2010).

A política nacional de integração da pessoa portadora de deficiência, estabelece a educação especial como um gênero transversal de todos os níveis e etapas do ensino, a lei de número 7.853/89, acompanhada da Resolução CNE/CEB nº 2/2001.

No artigo 2º, determina que: Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).

3.1 O papel da Escola na inclusão

Sobre o ambiente físico em que são instaladas para estas crianças, o ministério da educação estabelece alguns critérios básicos e essenciais. Segundo o MEC (2006). Reconhece-se a criança como sujeito do processo educacional e como principal usuário do ambiente educacional.

Por isso, é necessário identificar parâmetros essenciais de ambientes físicos que ofereçam condições compatíveis com os requisitos definidos pelo PNE, bem como com os conceitos de sustentabilidade, acessibilidade universal e com a proposta. Assim, a reflexão sobre as necessidades de desenvolvimento da criança (físico, psicológico, intelectual e social) constitui-se em requisito essencial para a formulação dos espaços/lugares destinados à Educação Infantil.

Quando se fala nesta trajetória de vida de uma criança com TEA, muitas situações que envolvem desde a decisão dos pais em colocá-la para estudar até conseguir fazer a leitura de uma carta por exemplo, até a concretização da mesma. A falta de conscientização de toda uma sociedade, dificulta um processo que deveria ser o mais acessível e facilitador possível, e as dificuldades, o preconceito e todas as barreiras enfrentadas por este, devem ser evitadas.

O processo de luta, não se baseia somente na luta social por inserção de um lugar na escola, mas o fato de querer ser alfabetizado para aquisição de seu próprio código linguístico denota uma realidade que precisa ser encarada com mais seriedade e humanismo.

Neste viés, fica bem claro que é de responsabilidade da escola, organizar um material de suporte adequado e que garanta um ensino de qualidade, neste sentido pode-se entender que as tecnologias assistivas, podem e devem ser incluídas como recurso alternativo e imprescindível. A exemplo destas TA, pode-se citar os *softwares* educativos, que podem contribuir de maneira significativa com a transposição de jogos, imagens, cores, vídeos.

Na Tecnologia Assistiva reúne-se profissionais das mais variadas áreas de conhecimento, em prol de dar suporte pedagógico e estimular as crianças com autismo a manter uma comunicação com seu meio social, e trabalhando a sua autoestima.

3.2 Política de Educação Inclusiva

As políticas de inclusão quando são analisadas, para serem aplicadas para a sociedade, possuem uma concepção de cessamento de diferenças e erradicação de preconceitos e exclusão que passam as pessoas com alguma especificidade, sejam elas de natureza física ou psicológica. Por intuito de garantir o acesso dos mesmos, em todas as esferas sociais em que haja segregações.

Os Direitos humanos têm como fundamento o acesso e direito igualitário para todos os seres humanos, baseado nisto, era coerente que não existisse outro estatuto ou regimento que normalizasse ou tornasse obrigatório a inclusão de políticas públicas.

Diante desta realidade, a inclusão das pessoas que necessitam de atendimento diferenciado, mas, prioritário ou individualizado, vem ganhando potencialidades que estão a lentos passos, mas ainda assim estão sendo desenvolvidas e colocadas em prática.

3.3 A inclusão de Crianças com TEA na Educação Infantil

Segundo Soares (1988, p. 38): [...] é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais da leitura e da escrita. É, também, o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo, como consequência de ter se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. Esta realização é que deveria fazer parte da vida de todo cidadão como algo necessário para a realização como pessoa, que é dever do estado de toda a sociedade, que é o de proporcionar educação com qualidade e respeito.

Cabe aqui mencionar o papel do profissional docente neste processo de inserção da criança com TEA, segundo o plano de desenvolvimento da educação PDE, estabelecido sobre formação inicial e continuada do professor que exige que o parque de universidades públicas se volte (e não que dê as costas) para a educação básica. Assim, a melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de seus professores, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas aos docentes. O aprimoramento do nível superior, por sua vez, está associado à capacidade de receber egressos do nível básico mais bem preparados, fechando um ciclo de dependência mútua, evidente e positiva entre níveis educacionais.

Segundo a RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009:

Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização: I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria

escola ou de outra escola; III – cronograma de atendimento aos alunos; IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; V – professores para o exercício da docência do AEE; VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção; VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

Da Política de Capacitação de Profissionais Especializados em seu artigo 49, inciso III - incentivo à pesquisa e ao desenvolvimento tecnológico em todas as áreas do conhecimento relacionadas com a pessoa portadora de deficiência.

As novas tecnologias fazem parte do processo educativo de todo e qualquer cidadão, no caso específico das crianças com TEA, as características psicológicas atribuídas a estes podem ser desenvolvidas com a utilização de computadores portáteis, joguinhos de animação, games, pranchas digitais e outros.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existem leis, no entanto a falta de conhecimento e cobranças a respeito das mesmas, devem ser evidenciadas a fim de modificar esta realidade.

Muitas foram as mudanças ao longo dos últimos anos, mas ainda a respeito da questão da deficiência, a concepção mental social, permanece estagnada e cheia de amarras que necessitam de reformulações que vão muito além de garantir as leis, mas consciência e respeito à vida humana.

A condição psicológica da família geralmente fica abalada, com o diagnóstico de TEA, e nesse viés, a família constitui o primeiro universo das relações afetivas e sociais da criança, por isso é primordial que seja estabelecida uma relação de cooperação com estas famílias, a questão de assistência deve ser pensada para estes também. As crianças atualmente têm muita mais facilidade de projetar, pesquisar e interagir com as mídias digitais, por este motivo, fica evidente que proporcioná-los que no mundo digital se tenha uma interação e uma expressão de emoções, é indubitavelmente assegurar que os mesmos levarão os ensinamentos para a sua vida real.

É um processo de assumir responsabilidades, quanto ao seu papel de agente de transformação neste mundo globalizado, sendo protagonista todas as vezes que se fizer necessário .

REFERÊNCIAS

American Psychiatric Association (2013). **Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5a ed.)**. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

BETTELHEIM, B. *La forteresse vide: L'autisme infantile et la naissance du Soi*. Paris: Lolio Essais, 1998.

BRASIL. **Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas- Tecnologia Assistiva** – Brasília: Corde, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/L13146.htm. Disponível em: Acesso: 05 julho. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida**. Brasília, DF: MEC, 2018a. Disponível em: <https://pnee.mec.gov.br/integra>. Acesso: 05 julho 2021.

BRASIL. MEC/SEEP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Portaria nº948, de 09 de outubro de 2007.

BRASIL.MEC- **Secretaria de Educação Especial**.- Nota Técnica- SEESP/ GAB/Nº11/0210.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

M. A. DONASCIMENTO, A. A. B. DONASCIMENTO, M. R. D. DOS SANTOS, **Coordenação Geral de Ação Afirmativa, Diversidade e Inclusão Social** <http://periodicos.ufersa.edu.br/revistas/index.php/includere>. ISSN 2359-5566..

SOARES, M. B. **Linguagem e escola - uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1985.

O LÚDICO COMO INSTRUMENTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM SALAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Madson Douglas Silva dos Santos¹

Rosa Maria Lucena Xavier²

Rosilene Silva dos Santos³

Silvana Ferreira Lima⁴

Terezinha Sirley Ribeiro Sousa⁵

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo enfatizar a importância de se utilizar o lúdico por meio de brincadeiras, jogos e danças, nas atividades dos profissionais que atendem na sala de recursos multifuncionais. Para tanto, faz-se necessário um olhar detalhado em relação a aplicação do lúdico nesse espaço tão importante para o público-alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva onde o direito à educação para todos, representa o reconhecimento das diferenças, sem discriminação pela sua etnia, deficiência ou condição social.

Como a educação inclusiva preconiza que o aluno com deficiência seja matriculado na escola regular, é esperado que em consequência dessa convivência com aqueles que não apresentam deficiência, ele atinja o máximo da sua potencialidade e garantido o direito à singularidade da sua atuação. Para os adeptos da inclusão não são os alunos com deficiência que tem que se adaptar aos normais, mas os normais que devem aprender a conviver com os que apresentam deficiência.

O espaço escolar deve proporcionar a inclusão desses alunos por meio de diversas atividades dentre elas as que promovem acolhimento, bem estar, amorosidade e autonomia, pois observa-se que os professores ainda apresentam

1 Graduado em licenciatura em Teatro pela Universidade Federal do Pará.

2 Mestre em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciências Sociales. Professora Substituta na Universidade do Estado do Pará.

3 Graduanda em Pedagogia.

4 Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia e Mestre pela Universidade Federal do Pará.

5 Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora Assistente da Universidade do Estado do Pará.

dificuldades na aplicação adequada do lúdico, o qual é considerado como recurso didático de expressão e criação, e que não pode ser dissociado dos conteúdos escolares, daí ouvirmos sempre a célebre frase, é brincando que se aprende.

Neste estudo optou-se pela pesquisa bibliográfica onde foram consultadas várias literaturas relacionadas ao lúdico como instrumento da educação inclusiva. A pesquisa pretende ainda salientar a necessidade da utilização de alternativas pedagógicas tais como as brincadeiras e jogos que facilitem o melhor desenvolvimento da criança com deficiência, pois estimula na criança o sentido de que é o ator principal de seu próprio desenvolvimento psicossocial.

Segundo Kishimoto (2008, p.43):

O jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Utilizar o jogo na educação infantil significa transportar para o campo do ensino aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento.

A prática pedagógica pautada em situações lúdicas traz enorme prazer, dessa forma o papel da escola é utilizar as atividades que envolvam expressão criadora no ritmo, na pintura, no desenho, na música, no teatro e nos trabalhos produzidos manualmente, para que se desenvolvam suas capacidades cognitivas, sociais e emocionais. Uma criança com deficiência precisa ser recebida na escola com carinho, e interagir com outras pessoas, assim como qualquer outra criança. Neste sentido, o lúdico é uma forma de desenvolver a criatividade dos alunos proporcionando novos conhecimentos através de jogos, brincadeiras, músicas e danças, fundamental tanto para o aluno quanto para o professor, pois é ensinar divertindo e interagindo com todos.

Tendo em mente que toda criança aprende brincando, considera-se que assim também é com a criança que apresenta deficiência. Portanto, contribuir com informações para os profissionais que trabalham na sala do AEE, que ele deve conciliar os objetivos pedagógicos com o desejo do aluno lembrando que a sala de aula também é lugar de brincar. Dessa forma, auxiliar o profissional na escolha de tarefas diferenciadas, com níveis de dificuldade que contemplem toda a turma e que se transformem em desafio para que todos aprendam e se sintam felizes com a realização das tarefas, já que aprender é um ato prazeroso e não um obstáculo que pode se tornar um bloqueio ou transtorno para o resto da vida.

PERSPECTIVA HISTÓRICA DA INCLUSÃO

Buscando na história da educação informações significativas em relação ao atendimento educacional de pessoas com deficiências, percebe-se as mudanças ocorridas no que se refere a inclusão. A partir do século XVI começaram a surgir novas ideias referentes às pessoas com deficiência por causas naturais passaram a ser tratados por meio de alquimia, da magia e da astrologia, métodos da então iniciante medicina.

De acordo com Bianchette (1998), existem modos e formas, com diversas vantagens que oferecem para o aluno com deficiência ao passar das mãos do médico. Pode-se dizer que até o século XVIII as nações e conceitos de diferenças individuais não eram avaliados nem tão pouco compreendidos, neste mesmo século começaram a surgir as instituições para abrigar pessoas com deficiência mental.

No século XIX nas instituições residenciais, os médicos passaram a dedicar-se ao estudo desses seres considerados diferentes – os deficientes, como eram chamados (BIANCHETTE et al., 1998, p45). Passando pelas classes especiais no século XX. Nota-se dessa forma, as constantes evoluções do pensamento humano, em relação ao conceito de pessoas com necessidades especiais com a Declaração de Salamanca, fruto da “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade”, ocorrida na Espanha em 1994.

A experiência, sobretudo nos países em via de desenvolvimento, indica que o alto custo das escolas especiais supõe, na prática que só uma pequena minoria de alunos [...] se beneficia dessas instituições... [...]. Em muitos países em desenvolvimento, calcula-se em menos de um por cento o número de atendimentos de alunos com necessidades educativas especiais. A experiência [...] indica que as escolas integradoras, destinadas a todas as crianças da comunidade, têm mais êxito na hora de obter o apoio da comunidade e de encontrar formas inovadoras e criativas de utilizar os limitados recursos disponíveis (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, P. 24-25)

Essas mudanças ocorreram em vários países, como registrado por Ortiz González, ao analisar a inclusão na Espanha.

O termo inclusão está sendo adotado nos Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, com a idéia de dar um passo à frente do que pretendeu a proposta integradora, que não tem servido para dar resposta à diversidade que se origina no seio da comunidade como se havia pretendido. (GONZÁLEZ, 2005, p.14)

Com custo muito alto nas instituições especializadas seria inviável a participação de todos, com isso fez-se necessário o acolhimento de todas as pessoas com deficiência nas unidades de ensino comuns independentes de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguística ou outros.

Após dois anos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 – LDB/96 – é promulgada, propondo a adequação das escolas brasileiras para atender satisfatoriamente a todas as crianças. Passando a ser o foco da discussão a Inclusão tomando corpo no país, de modo que profissionais que atuavam na Educação Especial passam, pouco a pouco, a utilizar o termo “inclusão” no lugar da bandeira da “integração”.

Segundo Ferreira (2010, p.93).

[...] incluir é o mesmo que compreender, que por sua vez, quer dizer entender, alcançar com a inteligência. Talvez os que escamotear o direito ‘a inclusão, compreensão aos deficientes, não estejam alcançando com a inteligência a real importância da inclusão, não só para os deficientes, mas também para os ditos “normais”.

De acordo com Mantoan (2005).

Inclusão é a nossa capacidade de entender e receber o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante, com deficiência, física, para os que têm comportamento mental, para os superdotados, e para toda criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já Inclusão é estar com, é interagir com outro (MANTOAN, 2005, p.96).

No Brasil, o atendimento especializado destinado as pessoas com deficiência iniciaram-se a partir de 1854 com a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos na cidade do Rio de Janeiro. Em meados do ano de 1891 a escola em homenagem a um ilustre e atuante ex professor, passou a ser denominada Instituto Benjamin Constant. No ano de 1856 criou-se o Instituto Imperial para Surdos Mudos, sendo importante enfatizar que desde seu início a referida instituição caracterizou-se como um estabelecimento educacional voltado para a educação literária e o ensino profissionalizante de meninos Surdos/Mudos com idade entre 7 e 14 anos. Portanto, é perceptível que nessa época não se dava muita importância as pessoas com deficiências mentais, ou outros tipos de deficiências.

O Instituto funcionava em regime de internato, semi-internato e externato em que alguns alunos eram atendidos por meio de convênios com instituições públicas e federais que, com vistas ao sucesso obtido com muito esforço, se expandiu pelas principais cidades do país.

Em 1932 foi implantada a primeira instituição voltada para educar pessoas com deficiência mental chamada sociedade Pestalozzi do Brasil. Em seguida, surge no cenário brasileiro, em 1954, o movimento das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) na cidade do Rio de Janeiro. Tornando-se

assim as APAEs a maior prestadora de serviços da educação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiências em todo o país.

Mas, já sob a óptica da legislação educacional, a Educação Especial foi contemplada inicialmente no texto da lei 4.024/61 que fixou as diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu, em seu artigo 88, que a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Em 1971, o MEC criou um grupo-tarefa para tratar da problemática da educação especial, produzindo uma proposta de criação de um órgão autônomo para discutir o assunto. Posteriormente, com a lei N° 5.692/71 em seu artigo 9° determina que seja atribuído tratamento especial aos alunos portadores de deficiências físicas ou mentais, aos que se encontram em atraso considerável quando a idade regular da matrícula e aos superdotados.

Com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases n° 9.394/96, art. 58, passou-se a entender por Educação Especial, a modalidade da educação escolar, aferida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. Na rede pública, todos com diferenças individuais têm acesso e direito garantido de forma que possam se assemelhar cada vez mais aos demais cidadãos inseridos no contexto social.

Com a publicação da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008, delineou-se uma nova proposta de atendimento pedagógico para alunos com necessidades educacionais especiais. Nessa proposta, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) passou a ser oferecido nas Salas de Recursos Multifuncionais, que tornou-se o espaço de efetivação desse tipo de atendimento, propiciando condições para a aprendizagem de todos os alunos, ao disponibilizar materiais pedagógicos e corpo docente capacitado. Seu objetivo principal é estimular a autonomia dos estudantes dentro e fora da escola. O AEE é ofertado preferencialmente na rede regular de ensino; no contraturno da escolarização, estimulando a autonomia, potencialidade e participação com criticidade de todos os alunos.

O LÚDICO NA SALA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O Atendimento Educacional Especializado tem por objetivo ampliar o ponto de partida e de chegada do aluno em relação ao seu conhecimento. Não se atém a solucionar os obstáculos da deficiência, mas criar outras formas de interação, de acessar o conhecimento particular e pessoal.

É de caráter educacional, mas ao contrário da escola que trabalha o saber universal, o AEE trabalha com o saber particular do aluno, o conhecimento que

traz de casa, de suas convicções, visando propiciar uma relação com o saber diferente do que possui, bem como ampliar sua autonomia pessoal, garantindo outras formas de acesso ao conhecimento, através do BRAILLE, da LIBRAS, do uso de tecnologia, e o uso de diferentes estratégias de pensamento, e a ludicidade.

Dentre as atividades curriculares específicas desenvolvida no atendimento em salas do AEE se destacam: o ensino de libras, o Sistema Braille e o Soroban, a comunicação alternativa o enriquecimento curricular e as atividades lúdicas. O atendimento não pode ser confundido com atividades de mera repetição de conteúdos desenvolvidos na sala de aula, mas devem construir um conjunto de procedimentos específicos mediadores do processo de apropriação e produção de conhecimentos.

As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutiva a escolarização. Esse atendimento complementa e/ ou suplementa a formação dos alunos com vistas a autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p.10)

Para atender as peculiaridades dos alunos com deficiências, com transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, a escola, em especial, os professores, devem realizar parceria com o professor da sala de Atendimento Educacional Especializado, em função das condições específica destes alunos, adaptando métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.

O público alvo da educação especial que são atendidos nas salas de recursos multifuncional são os alunos que apresentam algum tipo de deficiência, conforme estabelecido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e no Decreto N.6571/2008.

Alunos com deficiência: aqueles [...] que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental intelectual ou sensorial, os quais em interação com diversas barreiras, que podem obstruir sua participação plena e afetiva na sociedade em igualdade de oportunidade.

Alunos com transtorno globais do desenvolvimento: Aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo Alunos com autismo, síndrome do aspecto do autismo, síndrome do aspecto do autismo, síndrome de Rett, transtornos invasivos sem outra especificação e psicose infantil.

Alunos com alta habilidades/superdotados: Aqueles que demonstram potencial elevada em qualquer uma das seguintes áreas isoladas ou combinada: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (MEC/SEES,2008).

Desta forma alunos com deficiência auditiva, deficiência física, deficiência visual, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento devem frequentar as salas comuns de ensino junto com os demais alunos e receber o Atendimento Educacional Especializado (AEE), no turno oposto ao seu horário escolar, nas Salas de Recursos Multifuncionais.

A Declaração de Salamanca, 1994, afirma que todas as crianças têm necessidades e aprendizagens únicas, tem direito a ir à escola de sua comunidade com o acesso ao ensino regular e que os Sistemas Educacionais devem implementar programas, considerando a diversidade humana e desenvolvendo uma pedagogia centrada na criança. Logo, considerando esses termos, entra a questão da metodologia de ensino e aprendizagem, seja ela voltada para os alunos ditos “normais” quanto para os alunos com necessidades educacionais especiais.

A palavra lúdico se origina do latim *ludus* que significa brincar, menciona o que entendemos ser uma excelente contribuição para que se possa expressar a concepção do lúdico e de seu uso como instrumento metodológico na formação dos professores e assim contribuir com sua prática na sala do AEE.

Ensinar e aprender pode, e deve ser uma experiência com bom êxito do sentido de algo que traz felicidade aos alunos. Curiosamente quase nunca se cita a felicidade dentro dos objetivos a serem alcançados no processo ensino-aprendizagem, é evidente que só poderemos falar de um trabalho docente bem feito quando todos alcançarmos um grau de felicidade satisfatório (CORBALÁN, apud ALSINA, 1994, p.14).

Os primeiros anos de vida do ser humano são marcados por descobertas, experiências e aprendizagens, que ocorrem por meio das interações com o meio e com o outro. Portanto, cuidar, orientar e educar são ações que se complementam para promover um crescimento saudável, o que dá a escola oportunidade de desenvolver áreas cognitiva e social das crianças. O desenvolvimento das crianças da educação infantil depende das oportunidades de aprendizagem oferecidas pela escola. É na brincadeira que ela expressa suas emoções, seus desejos, seus sentimentos e age de forma natural no espaço. Os jogos, brinquedos e as brincadeiras proporcionam uma variedade de experiências lúdicas fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social das crianças.

Segundo Pinto e Lima (2003, p.5):

A brincadeira e o jogo são as melhores maneiras da criança comunicar-se sendo um instrumento que ela possui para relacionar-se com outras crianças. É através das atividades lúdicas que a criança pode conviver com os diferentes sentimentos que fazem parte da sua realidade interior. Ela irá aos poucos se conhecendo melhor e aceitando a existência dos outros, estabelecendo suas relações sociais.

Segundo a literatura que abrange o Atendimento Educacional Especializado – AEE é oferecido na sala de Recursos Multifuncional

O Atendimento Educacional Especializado AEE, é um serviço da Educação Especial desenvolvido na rede regular de ensino que organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

O AEE complementa ou suplementa a formação do aluno com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Para quem é o AEE – Para alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, matriculados na rede regular de ensino e que estejam efetivamente frequentando a escola. Por quem é executado o AEE - O atendimento é para pessoas com Deficiência é realizado mediante a atuação de professores com conhecimentos específicos na área da Educação especial.

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para a saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. Neste sentido estas questões nos remetem a problemática da formação do educador, a qual passa por ambiguidades e paradoxos que nunca são efetivamente dissipados. Isto resulta, quase sempre, em dificuldades no campo da prática pedagógica.

É de grande relevância o estímulo dos pais e dos professores para a vivência de novas descobertas. É importante que na sala do AEE seja apresentado para os alunos o máximo possível de experiências, para que ela possa aguçar todos os sentidos em diferentes atividades e oportunidades. O professor deve enriquecer ao máximo o universo dos alunos por meio de materiais diversos, explorando-os nas brincadeiras, nas texturas, nos sons, nos cheiros, nos objetos visuais, etc. Os materiais podem ser do cotidiano do aluno, tais como uma caixa vazia de leite, um pote de manteiga ou margarina que o aluno vai manusear e descobrir por meio da brincadeira como empilhar, bater, tocar, explorar de diferentes formas, como abrir, fechar, guardar um objeto dentro, materiais simples que poderão proporcionar uma riqueza de vivências.

Precisamos destacar que os jogos e as brincadeiras não são as únicas formas lúdicas para se trabalhar um conteúdo escolar. Lembrando que as cantigas, os filmes, as histórias, as aulas-passeio, as experiências científicas vivenciadas em sala de aula, também fazem parte do universo ludicidade, entretanto é possível afirmar que, jogos e brincadeiras são as atividades preferidas dos alunos, pois ao mesmo tempo em que estudam, também se divertem e, na maioria das vezes, aprendem sem perceber e sem encontrar nenhum tipo de dificuldade, cabendo aos professores utilizar essas estratégias

na sala de aula regular e na sala do atendimento educacional especializado, tornando os conteúdos mais fáceis, acessíveis, fazendo um paralelo entre o abstrato e o concreto, entre o saber e o fazer.

Utilizando o lúdico no cotidiano da sala de aula regular e na sala multifuncional, percebemos uma relação de interação social, em que a criança aprende com naturalidade, despertando o interesse pelos conteúdos estudados e contribuindo na formação de hábitos e atitudes solidárias, que demonstrem a importância e a valorização do ser humano. Lima (1992) nos diz que o brincar é a forma de atividade humana que tem grande predomínio na infância e sua utilização promove o desenvolvimento dos processos psíquicos, dos movimentos físicos, acarretando o conhecimento do próprio corpo, da linguagem, da socialização e a aprendizagem de conteúdos de áreas específicas.

Assim, são as brincadeiras pedagógicas que têm influência no processo de aprendizagem e no desenvolvimento psicológico, permitindo a expressão e a compreensão das emoções como também o resgate cultural do educando. Reconhecer-se então, a partir dessas informações que a brincadeira, a atividade lúdica deve estar sempre presente na Educação. Além disso, a brincadeira aguça a imaginação, destacando o jogo como as formas que a criança utiliza para expressar sua visão de mundo, além de serem geradores do desenvolvimento na infância. Por isso consideramos a brincadeira uma atividade séria para quem deseja realmente conhecer a criança. Rizzi e Haydt (2001) mencionam que o ser que brinca e joga é, também, o ser que age, pensa, aprende e se desenvolve.

Neste sentido faz-se necessário melhor compreender nossas crianças, sejam aquelas com deficiência ou não, pois elas vivem no seu universo o encantamento pelo brincar, sendo este processo a essência da infância. Por meio do jogo a criança expressa, assimila e constrói a sua realidade. Resolve seus conflitos e problemas do cotidiano, aprendendo a conviver socialmente, respeitando regras e refletindo sobre suas ações e entendendo melhor o mundo do adulto, experimentando situações antes não vividas e buscando soluções para os desafios enfrentados no seu cotidiano.

Falando de pessoas com deficiência, cujas necessidades de aprendizagem exigem uma atenção especial, são muitos os desafios que podemos encontrar que giram em torno do tema mas uma delas é a falta de preparo dos profissionais do ensino regular. O reconhecimento das dificuldades na formação docente por grande parte dos profissionais, para a educação inclusiva não deve ser uma justificativa do fracasso, mas sim como um modo de construção de experiências bem-sucedidas, na qual a educação é de qualidade e verdadeiramente para todos.

É possível perceber que o paradigma da inclusão pressupõe uma escola democrática, com respeito ao tempo do aluno, com a aprendizagem como centro

e o estímulo ao trabalho coletivo, participativo. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, no Artigo 59, inciso III.

Ao definir o que os Sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com necessidades especiais, é apontada uma diretriz para a formação dos professores: “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular, capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

É perceptível que há uma diferenciação entre professores com especialização para o atendimento especializado e professores capacitados para atuarem nas classes comuns das escolas regulares. Acompanhando o que está posto na LDB, o documento “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica”, de 2001 (BRASIL, 2001), nos dá uma definição mais detalhada sobre os termos professores capacitados e professores especializados e as competências de cada um.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é difícil afirmar que brincando se aprende, principalmente quando no ambiente de aprendizagem as atividades lúdicas são utilizadas como aliadas do desenvolvimento cognitivo, físico e emocional dos alunos. Isso acontece porque as experiências lúdicas podem transformar a aprendizagem em momentos prazerosos e significativos. A criança em idade escolar seja com deficiência ou não, precisa em boa parte do seu tempo brincar, e dessa forma ela desenvolve sua linguagem, sua percepção, tendo melhor compreensão de si e do outro em suas relações.

Neste sentido, ressalta-se a necessidade, de se adotar várias estratégias em sala de aula, dentre elas as atividades lúdicas. Conhecer os efeitos que as atividades lúdicas produzem no desenvolvimento de cada criança, para entendermos que através do jogo e das brincadeiras ocorre a descoberta de si mesmo e do outro, isto é, aprende-se, é tarefa do educador, bem como cuidados em relação à escolha e organização do espaço da brincadeira na sala de aula, escolher locais amplos ou desafiadores, estimular a limpeza e reorganização, após o uso ou confecção de brinquedos e a manutenção do ambiente, que também podem fazer parte da brincadeira.

Portanto incluir o jogo e a brincadeira na escola, mas, precisamente na sala de recursos multifuncional, onde acontece o Atendimento Educacional Especializado, como forma de aprendizagem, tem como pressuposto fornecer subsídios para o desenvolvimento da criança, enquanto indivíduo, e para a construção do conhecimento. Ressalta-se que esse estudo foi desenvolvido apenas

bibliograficamente e que, amostras ampliadas em escolas, seriam aconselháveis para ter maior generalização dos resultados.

REFERÊNCIAS

BIANCHETTI, Lucílio. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. *In*: BIANCHETTI, Lucílio. FREIRE, Ida Maria. (Org.) **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. Campinas:Papiros,1998.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre as Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), 1994.

CORBALÁN, F. Juegos matemáticos para secundaria y bachillerato. Madrid: Síntesis, 1994.

DISCHINGER, Marta; BINS ELY, Vera H.M.; BORGES, Mona M.F.C. **Manual de acessibilidade espacial para escolas: O direito à escola acessível**. Florianópolis: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2009.

FROEBEL, F.W.A. **A educação do homem**. Tradução de Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo: UFP, 2002.

_____. **A educação do homem**. Tradução de Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo: UFP, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão é o privilégio de Conviver com as Diferenças. *In*: **Nova Escola**, maio, 2005.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador**. 4. Ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

ALNUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL EM CURSOS TÉCNICOS: UMA ANÁLISE SOBRE OS DESAFIOS E AS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS

Keila Coelho de Souza¹

Anderson Claytom Ferreira Brettas²

1. INTRODUÇÃO

O indivíduo com deficiência visual devido seu comprometimento físico poderá encontrar dificuldades no seu dia-a-dia, no seu envolvimento para com os outros, apresentando assim um comprometimento em alguns aspectos como a interação social, o comportamento e até mesmo a comunicação com os outros. A escola é um importante ambiente de socialização e interação, onde existe um encontro de pessoas diversas que precisam aprender desde pequenas o respeito por todos, realizando assim a inclusão de fato. Alunos com deficiência visual possuem o direito de estarem matriculados em uma escola regular, como em instituições de cursos técnicos e ensino superior, visto que a educação é um direito de todos, garantida por lei.

A inclusão do aluno deficiente visual no ambiente educacional como pessoa portadora de necessidade educacional especial, está garantida e documentada por diversos textos legais e normativos, como por exemplo, a Lei de nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional).

A inclusão deve ser respeitada por todos, sendo importante que as crianças desde pequenas aprendam a respeitar as diferenças, seja por raça, sexo, crença, pessoas com suas deficiências físicas ou cognitivas, pois todos merecem respeito.

1 Discente do curso de Especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica. (DOCENTEPT/UAB/IFTM)

2 Graduado em Ciências Sociais (bacharelado) e História (Licenciatura), é mestre e doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia e Pós-Doutor em América Latina pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e História Econômica do Caribe pela Universidad del Magdalena (Colômbia). Professor do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), com atuação no PPGET – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, e professor orientador do curso Especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica.

Os deficientes visuais apresentam características diferentes dependendo do grau de sua deficiência, podendo ter baixa visão ou cegueira total, de acordo com a deficiência do aluno e que poderá entender e direcionar a intervenção pedagógica que poderá ser trabalhada com o aluno, no sentido de auxiliar no seu desenvolvimento escolar. Desse modo como deverá a instituição educacional e professores por meio de seus conhecimentos e estratégias pedagógicas, ensinar alunos com deficiência visual? Como será promovido a inclusão de alunos com deficiência visual? Quais tecnologias assistivas poderão ser oferecidas para alunos com deficiência visual?

O objetivo geral do trabalho é demonstrar por meio de estudos como os professores poderão oferecer atividades que irão proporcionar um melhor aprendizado para alunos portadores de deficiência visual, envolvendo interação, socialização e inclusão entre todos. Os objetivos específicos são apresentar definição da deficiência visual e suas características, como também a inclusão de alunos tal deficiência em cursos técnicos, promovendo atividades interventivas, ensinando o respeito que todos precisam ter desenvolvendo assim uma inclusão escolar e social.

O trabalho é importante e relevante no sentido de apresentar estratégias pedagógicas com objetivos e fundamentos para auxiliar o aluno com deficiência visual no processo de ensino-aprendizagem, respeitando as dificuldades apresentadas por cada aluno especial. Os professores precisam ser capacitados para atender alunos com deficiências e/ou transtornos, oferecendo um apoio especializado ao aluno deficiente visual, promovendo a aprendizagem dos conteúdos escolares, o bem estar do aluno dentro da sala de aula e de toda a instituição educacional, com muita interação e inclusão com o propósito de desenvolver a autonomia do aluno.

A metodologia apresentada na feitura deste estudo constituiu-se de pesquisa bibliográfica, por meio da leitura de obras de estudiosos que tratam da temática em publicações diversas, como teses, dissertações, monografias e artigos em periódicos acadêmicos. Conforme Severino (2007, p. 122) “a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc”. Já Amaral (2007, p. 01) define a pesquisa bibliográfica como:

[...] uma etapa fundamental em todo trabalho científico que influenciará todas as etapas de uma pesquisa, na medida em que der o embasamento teórico em que se baseará o trabalho. Consistem no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa.

O trabalho terá 03 seções, sendo a primeira seção “Deficiência visual: conceito e características”; a segunda seção tem como título “Alunos deficientes visuais no ambiente educacional – curso técnico” e a última seção “Tecnologias assistivas para alunos deficientes visuais”.

2. DEFICIÊNCIA VISUAL: CONCEITO E CARACTERÍSTICAS

A escola é um ambiente de muita interação e socialização, onde há o encontro de pessoas diversas, cada uma com sua especificidade. No ambiente educacional existem várias culturas, pessoas com crenças diferentes, raças, sexo, ou seja, pessoas diversas sendo que algumas apresentam deficiências sejam cognitivas e/ou físicas e todas merecem respeito e condições que ajudarão no seu desenvolvimento para a vida.

A Organização mundial de Saúde (OMS, 1995) define deficiência como um problema numa função ou estrutura do corpo que pode gerar limitações de atividades e dificuldade para execução de tarefas ou ações. Para ela, a deficiência é um fenômeno complexo que reflete a interação entre as características do corpo de uma pessoa e as características da sociedade na qual ela vive. (SILVA, SILVA E CAVALCANTI, 2014, p.9).

A deficiência visual é a perda total ou redução da capacidade visual em ambos os olhos em caráter definitivo, que não pode ser melhorada ou corrigida com o uso de lentes, tratamento clínico ou cirúrgico, mas que devido a tecnologias assistivas podem oferecer melhoria na qualidade de vida das pessoas que possuem tal deficiência, ajudando nas tarefas cotidianas.

Em vista disso, na deficiência visual, vamos ter duas categorias: a cegueira e a baixa visão. Para Sá, Campos e Silva (2007), a cegueira é uma alteração grave ou total da visão, afetando a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento. Já a baixa visão é uma grave perda visual, ou seja, é a redução da acuidade visual. Nesse caso, ainda existem resquícios de visão. Assim, a cegueira pode ser apresentada desde o nascimento (cegueira congênita) ou em decorrência de causas orgânicas ou acidentais (cegueira advéncia-adquirida). (GARCIA E BRAZ, 2020, p.628).

O Decreto de nº 3.128 de 24 de dezembro de 2008, em seu artigo 1º parágrafos 1º e 2º, rege o seguinte:

Art. 1º Definir que as Redes Estaduais de Atenção à Pessoa com Deficiência Visual sejam compostas por ações na atenção básica e Serviços de Reabilitação Visual.

§ 1º Considera-se pessoa com deficiência visual aquela que apresenta baixa visão ou cegueira.

§ 2º Considera-se baixa visão ou visão subnormal, quando o valor da acuidade visual corrigida no melhor olho é menor do que 0,3 e maior ou igual a 0,05 ou seu campo visual é menor do que 20º no melhor olho com a melhor correção óptica (categorias 1 e 2 de graus de comprometimento visual do CID 10) e considera-se cegueira quando esses valores encontram-se abaixo de 0,05 ou o campo visual menor do que 10º (categorias 3, 4 e 5 do CID 10).

Ainda neste sentido, temos o seguinte:

A deficiência visual pode ser compreendida como um impedimento de caráter orgânico relacionado a enfermidades oculares que afetem o funcionamento normal da visão. Isto pode acarretar a ausência total da capacidade visual no indivíduo e pode dar-se com ou sem a percepção de luz, podendo ser herdada ou adquirida. (REBOUÇAS, et.al., 2015, p.01).

Pessoas que possuem deficiência visual podem ter sua autoestima baixa devido as limitações que tal deficiência pode ocasionar, acarretando para o indivíduo dificuldades na interação e socialização com as pessoas, em se comunicar, como também no aprendizado. Em muitos casos apresentam dificuldades em aprender conteúdos escolares, precisando de atividades adaptativas respeitando o currículo escolar, e com conhecimentos e estratégias que professores precisam ter, sendo capacitados para trabalhar com alunos especiais.

Aos deficientes visuais são conferidos diversos direitos, como o direito que vesra no artigo 1º da Lei de nº11.126 de 27 de junho de 2005 que dispõe sobre o direito do portador de deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado de cão-guia.

1º assegurado pessoa com deficiência visual acompanhada de cão-guia o direito de ingressar e de permanecer com o animal em todos os meios de transporte e em estabelecimentos abertos ao público, de uso público e privados de uso coletivo, desde que observadas as condições impostas por esta Lei.

Outro direito de fundamental garantido a todos por meio da nossa Constituição Federal de 1988, é o direito a educação gratuita e de qualidade, garantido no caso dos deficientes visuais a utilização do Braille, em todos os níveis escolares e de graduação, assim como o dever de acessibilidade em toda a arquitetura dos prédios, que devem estar aptos a receber pessoas com deficiência visual.

O Decreto de nº 4.169 de 04 de dezembro de 1962 traz em seu artigo 1º o seguinte “São oficializadas e de uso obrigatório em todo o território nacional, as convenções Braille, para uso na escrita e leitura dos cegos e o Código de Contrações e Abreviaturas Braille...”

Sobre o sistema Braille os autores Garcia e Braz citam Mosquera (2010), fundamentando o seguinte:

O Sistema Braille foi criado em 1825, por Louis Braille, que também era cego. Trata-se de um sistema de leitura e escrita para pessoas com deficiência visual. Baseia-se na combinação de 63 pontos em relevo, dispostos em duas colunas de três pontos, que representam as letras do alfabeto, os números e outros símbolos gráficos, formando, assim, o que é denominado de cela Braille, sendo lido com a ponta do dedo indicador pressionando os pontos em relevo. (GARCIA E BRAZ, 2020, p.634).

As pessoas com deficiências visuais possuem dificuldades ao interagir, fazer amizades e se comunicar com os outros, sendo necessário que a família,

a escola e todos que os rodeiam propiciam um ambiente acolhedor e inclusivo, permitindo socialização e interação, é preciso que a escola e os professores com conhecimentos para trabalhar com alunos especiais, ou, seja capacitados, ofereçam atividades interventivas e adaptativas quando necessário para os alunos com deficiência, incluindo todos os discentes em todas as atividades realizada por toda turma.

3. ALUNOS DEFICIENTES VISUAIS NO AMBIENTE EDUCACIONAL – CURSO TÉCNICO

O ambiente educacional deve ser um lugar de socialização e interação, não deve ser tido apenas como um lugar onde se aprende ler e escrever, mas como um lugar social, onde existem pessoas com deficiências e transtornos diferentes, cada ser é individual e possui características específicas que devem ser respeitadas.

Para tanto, faz-se necessário que as escolas possam agregar aos seus projetos pedagógicos não apenas conteúdos, mas, fundamentalmente, experiências e práticas que ajudem a fomentar/fortalecer atitudes, condutas, valores e comportamentos orientados para o respeito, a cultura e a educação em/ para os direitos humanos. (DIAS, 2014, p. 4).

Os alunos que são público da educação especial têm seus direitos garantidos por lei, direitos como estudar em escolas regulares e ter todo apoio especializado de forma gratuita, garantindo uma educação de qualidade que os formem como cidadãos para serem pessoas críticas e ativas.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205 rege que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

A Lei de nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em seu artigo 4º, inciso III

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.

Todo aluno aprende, seja de maneira mais lenta ou mais rápida, mas todos aprendem em seu “tempo certo”, precisam apoio especializado pedagógico para alunos especiais, com atividades que permitam sua aprendizagem de forma satisfatória. Muitos alunos especiais precisam de atividades adaptadas, pois não

conseguem acompanhar as tarefas que toda turma realizam, assim é preciso adaptar suas atividades e garantir sua aprendizagem.

Alunos portadores de deficiência visual em muitos momentos apresentam desinteresse pelas atividades escolares, devido sua limitação que acaba por afetar sua autoestima, dificuldades em realizar algumas atividades mostrando de forma penosa para este aluno. Sobre alunos deficientes visuais os autores Silva e Oliveira, fundamentam:

[...] é necessário que o ambiente em que ele esteja inserido seja estimulador, que lhe ofereça condições favoráveis para a sua aprendizagem. Pois, esses alunos devem ser tratados da mesma forma que os outros colegas são tratados, respeitando assim o direito de uma escola de qualidade para todos. (SILVA E OLIVEIRA, s/d, p.4).

Assim é preciso que o professor realize uma metodologia diferente para aquele discente, despertando o seu interesse em aprender, com ferramentas e recursos que ajudará o deficiente físico a obter um aprendizado satisfatório. O aluno deficiente visual ao ingressar em um curso técnico, possui um sonho como todos os outros alunos, o sonho de se realizar profissionalmente, escolhendo o curso de sua preferência no desejo que tenha uma vida profissional e pessoal que lhe satisfaça financeiramente e pessoalmente, permitindo uma vida digna.

Alunos com deficiências podem realizar um curso técnico com atendimento especializado. O Artigo 59 da LDB em seu inciso III, rege:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Os cursos técnicos são programas de nível médio que possuem o propósito de capacitar alunos promovendo conhecimentos teóricos e práticos nas diversas atividades do setor produtivo, sendo classificados como de nível superior, muitos indivíduos optam por um curso técnico buscando se qualificar para o mercado de trabalho.

O deficiente visual ao ingressar em um curso técnico poderá encontrar algumas dificuldades e/ou obstáculos, mesmo diante de muitas melhorias que atualmente já fora adquiridas para alunos cegos ou com baixa visão. Os ambientes educacionais precisam estar preparados para receber este público alvo da educação especial.

Assim, é preciso adequar o espaço físico para alunos com deficiências visuais, como, por exemplo, rampas, sinalizadores por toda instituição,

computadores adaptados, professores capacitados entre outros.

O Decreto de 5.296 de 2 de dezembro de 2004 em seu artigo 5º, versa sobre alguns atendimentos prioritários para o deficiente visual que alguns órgãos devem oferecer a estes indivíduos, dentre tais órgãos tem se o da administração pública direta, indireta e fundacional, as empresas prestadoras de serviços públicos e instituições financeiras. Assim, tem-se que no artigo 6º e seus incisos o seguinte:

O tratamento diferenciado inclui, dentre outros: I - assentos de uso preferencial sinalizados, espaços e instalações acessíveis; II - mobiliário de recepção e atendimento obrigatoriamente adaptado à altura e à condição física de pessoas em cadeira de rodas, conforme estabelecido nas normas técnicas de acessibilidade da ABNT; III - serviços de atendimento para pessoas com deficiência auditiva, prestado por intérpretes ou pessoas capacitadas em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e no trato com aquelas que não se comuniquem em LIBRAS, e para pessoas surdocegas, prestado por guias-intérpretes ou pessoas capacitadas neste tipo de atendimento; IV - pessoal capacitado para prestar atendimento às pessoas com deficiência visual, mental e múltipla, bem como às pessoas idosas; V - disponibilidade de área especial para embarque e desembarque de pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida; o VI - sinalização ambiental para orientação das pessoas referidas no art. 5 ; VII - divulgação, em lugar visível, do direito de atendimento prioritário das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida; VIII - admissão de entrada e permanência de cão-guia ou cão-guia de acompanhamento junto de pessoa portadora de o deficiência ou de treinador nos locais dispostos no caput do art. 5 , bem como nas demais edificações de uso público e naquelas de uso coletivo, mediante apresentação da carteira de vacina atualizada do animal; e o IX - a existência de local de atendimento específico para as pessoas referidas no art. 5.

Assim, é imprescindível que se tenha um ambiente adequado para o deficiente visual, diante disso os ambientes educacionais sendo um espaço de inclusão precisa se adaptar.

Para a manutenção da escola inclusiva, são imprescindíveis mudanças na infraestrutura, propiciando um espaço adequado. Nesse caso, realçamos a exigência de se modificar o ambiente da sala de aula e a escola como um todo, desde a remoção de obstáculos até a utilização do piso tátil, melhorando a acessibilidade para que as crianças possam participar ativamente da vida escolar. (GARCIA E BRAZ, 2020, p.632).

“Acessibilidade é garantir a possibilidade e a condição de alcance, a percepção e o entendimento para utilização com segurança e autonomia de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação”. Garcia e Braz (2020, p.632).

Assim, vemos que é importante que a escola possibilite um ambiente acolhedor e inclusivo, proporcionando um ensino-aprendizado capaz de desenvolver o

desenvolvimento do aluno por meio de recursos e estratégias pedagógicas adaptadas, obedecendo o currículo escolar. “O Atendimento Educacional Especializado é um serviço que deve ser garantido e oferecido em toda e qualquer escola, por professores especializados ...” Garcia e Braz (2020, p.634).

Diante disso, vê se que o aluno com deficiência visual aprende como todos outros indivíduos, o aprendizado e desenvolvimento acontecerá no seu tempo e do seu jeito, o que precisa é ter um currículo e atividades adaptadas para que ajudem no seu aprendizado, com tarefas que despertem seu interesse e vontade de aprender.

Assim, Santos (2016, p. 22) fundamenta:

[...] utilizar temas envolventes, que causam interesse; ter atenção e paciência, evitando ficar aborrecido em sala; observar as atividades dos alunos; incentivar a percepção do aluno para que o próprio compreenda suas habilidades e as use para evoluir; utilização de avaliações orais; e sugestão de leituras paralelas, inclusive em formatos como: filmes, teatro e afins. (SANTOS, 2016, p. 22).

Ainda, neste sentido:

A atuação do professor é fundamental no processo de ensino-aprendizagem e ao ministrar o conteúdo curricular deve considerar o conhecimento prévio do estudante e contextualizá-lo de acordo com a sua experiência e realidade para que a aprendizagem seja mais significativa. O educador deve mesclar seu planejamento com atividades criativas, flexíveis, diversificadas, conduzir a turma a um trabalho enriquecedor e lúdico. (GOMES, 2011, p.46).

Todo indivíduo tem a capacidade de aprender do seu modo, do seu jeito e cabe a cada educador com seu afeto e empatia permitir por meio de seus conhecimentos e estratégias mediar o conhecimento dentro da sala de aula a todos os alunos, com interação entre todos. Sabendo que cada aluno possui suas especificidades, sendo que alguns precisarão de um apoio pedagógico especializado, mas que isso sempre será possível, pois depende de cada educador com amor e responsabilidade saber auxiliar seus alunos em suas limitações.

Neste sentido os autores Garcia e Braz (2020, p.635) fundamentam o seguinte: “...as pessoas com deficiência visual são capacitadas, com o seu cognitivo perfeito e excelentes ações motoras, e a única dificuldade está na forma que conduzirá e interpretará o mundo”.

4. TECNOLOGIAS ASSISTIVAS PARA ALUNOS DEFICIENTES VISUAIS

Alunos precisam estar em um ambiente que permitam diálogos, trocas de saberes com muita interação social, pois trata-se de um lugar onde existem pessoas com características e comportamentos diversos, alunos que possuem poucas dificuldades ao aprender e alunos que apresentam grandes dificuldades, contudo todos podem aprender respeitando o tempo e as dificuldades de cada um, cabendo aos educadores oferecer apoio, afeto e um ensino-aprendizagem de qualidade.

No âmbito escolar, a integração assume o princípio de que toda pessoa é capaz de aprender e, assim, o aluno com deficiência passa a ser integrado no ensino regular e a receber, na própria escola, o apoio e os recursos especiais ao seu pleno desenvolvimento. (ROZEK, s/d, p.10 e 11).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de nº 9.796/94, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em seu artigo 58 trata da educação especial.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

Assim vemos que a educação especial precisa estar presente em todas as escolas regulares, atendendo alunos com deficiências oferecendo um ensino-aprendizagem de forma adequada e com qualidade, ainda é preciso que seja uma educação inclusiva, com muita socialização e respeito.

Uma instituição educacional por meio dos conhecimentos pedagógicos dos professores, recursos e estratégias devem oferecer para todos os alunos, seja com deficiência ou não um ensino que preze pelo respeito e amor, ao aluno especial a escola precisa oferecer recursos adaptativos sejam para deficiência física ou intelectual. A inclusão precisa ser ensinada para as crianças desde cedo na escola, aprendendo o respeito por todos. Para Solange e Albrecht (s/d, p.7).

Em relação à educação especial, todos os professores desta área e os que atuam em classes comuns devem ter formação para as respectivas funções, principalmente os que atuam em serviços de apoio pedagógico especializado para poder dar suporte aos alunos com dificuldades de aprendizado.

[...] algumas adaptações de acessibilidade são necessárias, como por exemplo: softwares de leitura de tela, que permitem ao usuário navegar por janelas, menus e controles enquanto recebe informações; hardwares de som adequados; monitor Braille; navegador Web textual; ampliadores de telas; e até teclados com textura etc. Infelizmente, é sabido que adquirir tais recursos é um grande desafio para a maioria das escolas, devido ao custo ou à burocracia para a sua aquisição. (BOZI E ARREVABENI, 2019, p.5).

No curso técnico o uso de computadores ajudam muito nas aulas com alunos deficientes visuais, como outros recursos que podem ser usados pelos alunos, o que dependerá muito das estratégias pedagógicas e conhecimentos especializados dos professores.

Para trabalhar com os alunos de inclusão Deficientes Visuais (DV), se faz necessário o uso de algumas tecnologias, chamadas de Tecnologias Assistivas (TA), como, por exemplo, leitores de tela, sistema Braille para comunicação escrita e gráfica, material concreto e manipulável, instrumentos para o ensino de Matemática, entre outros. Além das tecnologias, a prática pedagógica deve ser diferenciada, a fim de contemplar as restrições físicas desses educandos. (SGANZERLA E GELLER, 2013, p.1).

A escola, no desenvolvimento de sua função social de formação do cidadão, deve favorecer o clima de respeito à diversidade e de tolerância, exercitar práticas democráticas, dialogar com os educandos, levar em consideração as formas de pensar, agir e sentir – elementos imprescindíveis ao bom desempenho do professor que vise construir uma cultura de direitos humanos. (DIAS, 2014, p.5).

A família é essencial na formação de um indivíduo, a educação e família devem caminhar juntos “de mãos dadas”, pois assim o aluno se sente amado, com uma vontade de aprender com mais satisfação, ajudando no seu aprendizado. Nesse sentido, Lima (2014, p.15) salienta que: “...o acompanhamento dos pais é essencial para o bom desempenho do filho na escola, a família e a escola devem andar juntas, ou seja, uma complementa o trabalho da outra”.

Os alunos com deficiências devem ser respeitados por todos, cabendo ao professor fazer a interação entre alunos, ensinando que todos são iguais mesmo diante das dificuldades, pois cada ser é específico e merece respeito, só assim teremos uma inclusão de verdade.

O desafio do procedimento de inclusão é algo igualmente desafiador para os alunos quanto para o professor. Independentemente do número de obstáculos desse processo nenhum é intransponível, todos podem ser superados pela formação de consciência da humanidade acerca das possibilidades humanas. (SANTANA E RUFINO, 2022, p. 1371).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É direito de todos os indivíduos ter uma educação de qualidade e gratuita, tal direito é garantido pela nossa Constituição Federal de 1988. Qualquer pessoa independentemente de raça, cor, sexo, crença, cultura, portadores de deficiências físicas ou intelectuais possuem direitos preservados.

Alunos portadores de deficiências intelectuais ou físicas, que possuem dificuldades de aprendizagem como os alunos com deficiências visuais possuem garantia de estar em uma escola regular de ensino, obtendo um ensino-aprendizagem com muita interação e inclusão.

Deficientes visuais aprendem no seu ritmo com atividades adaptadas elaboradas por profissionais que precisam ser capacitados para trabalhar com alunos especiais. A escola é um ambiente social, onde não se aprende somente ler e escrever, mas sim respeito, amor, afeto e empatia para com os outros.

A família e a escola precisam caminhar juntos, de “mãos dadas” para que o ensino-aprendizagem tenha resultados satisfatórios. A inclusão para ser realizada de fato precisa de pessoas que tenham empatia e amor, que tenham consciência que todos precisam respeitados, pois só assim teremos uma educação de qualidade e uma sociedade melhor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, João Joaquim Freitas do. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Fortaleza, 2007.

BOZI, Fernanda Bozi e ARREVABENI, Monica Costa. **O uso de tecnologias assistivas no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência visual**. ISSN 2359-4799 Volume 5 / Número 1 / p. 71-86, Espírito Santo, 2019. file:///C:/Users/Admin/Downloads/269-Texto%20do%20Artigo-1025-1-10-20191121.pdf. Acesso em 05 de fevereiro de 2024.

BRASIL. **Decreto de nº 4.169** de 04 de dezembro de 1962. Brasília: Diário Oficial da União.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].

BRASIL. **Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Decreto Nº 5.296** de 02 de dezembro de 2004. Brasília: Diário Oficial da União.

BRASIL. **Lei nº 11.126**, de 27 de junho de 2005. Brasília: Diário Oficial da União.

BRASIL. **Portaria nº 3.128** de 24 de dezembro de 2008. Brasília: Diário Oficial da União.

DIAS, Adelaide Alves. **A escola como espaço de socialização da cultura em Direitos Humanos**. Paraíba, 2014. Disponível em <http://www.cchla.ufpb.br/redhbrasil/wp-content/uploads/2014/04/A-ESCOLA-COMO-ESPA%C3%87O-DE-SOCIALIZA%C3%87O.pdf>. Acesso em 17 de dezembro de 2023.

GARCIA, Fabiane Maia e BRAZ, Aissa Thamy Alencar Mendes. **DEFICIÊNCIA VISUAL: caminhos legais e teóricos da escola inclusiva**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.28, n.108, p. 622-641, jul./set. 2020. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/6D8gzB5Dd7vnLG3FXmvN4bw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 16 de janeiro de 2024.

GOMES, Rilda Antônia. **Inclusão do estudante disléxico no contexto escolar**. Brasília, 2011. Disponível em https://bdm.unb.br/bitstream/10483/2931/1/2011_RildaAntoniaGomes.pdf. Acesso em 12 de dezembro de 2023.

LIMA, Elisabeth de Sousa. **Estratégias de ensino para o desenvolvimento da aprendizagem de escolares com dislexia**. João Pessoa, 2014. Disponível em <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/16175/1/ESL11092014.pdf>. Acesso em 10 de dezembro de 2023.

REBOUÇAS, Cristiana Brasil de Almeida, ET.AL. **Avaliação da qualidade de vida de deficientes visuais**. Rev Bras Enferm [Internet], 69(1):72-8. Fortaleza/CE, 2016. Disponível em <https://www.scielo.br/j/reben/a/Bsp4m5d637Fh4D-jfdgdfbyx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 17 de fevereiro de 2024.

ROZEK, Marlene. **A Educação Especial e a Educação Inclusiva: Compreensões necessárias**. Porto Alegre. Disponível em <file:///C:/Users/Admin/Downloads/918-Texto%20do%20Artigo-3013-1-10-0090707.pdf>. Acesso em 05 de janeiro de 2024.

SANTANA, Eliana André e RUFINO, Isabel Cristina. **A dislexia e a aprendizagem na educação infantil**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação. v.8. n° 2. ISSN- 2675-3375. São Paulo, 2022. Disponível em <file:///C:/Users/Admin/Downloads/FLUXO+A+DISLEXIA+E+A+APRENDIZAGEM+NA+EDUCA%C3%87O+INFANTIL.pdf>. Acesso em 08 de dezembro de 2023.

SANTOS, GREYCE HELLEN. **Inclusão e práticas de ensino para alunos com dislexia**. Campina Grande-PB, 2016. Disponível em <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/14445/1/PDF%20-%20Greyce%20Hellen%20Santos.pdf>. Acesso em 06 de dezembro de 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2007.

SGANZERLA, Maria Adelina R. e GELLER, Marlise. **Tecnologias assistivas para alunos cegos na educação matemática**. Canoas, RS, 2013. Disponível em <https://www.tise.cl/volumen9/TISE2013/743-746.pdf>. Acesso em 14 de fevereiro de 2024.

SILVA, Ana Paula da Rocha; SILVA, Gigriola Karla da e CAVALCANTI, Tícia Cassiany Ferro. **A inclusão da pessoa com deficiência visual nas séries iniciais**

da rede regular de ensino. Pernambuco. 2014. Disponível em <https://www.ufpe.br/documents/39399/2407231/SILVA%3B+SILVA%3B+CAVALCANTI+-+2014.2.pdf/9139e41e-5759-4449-81a1-250c846a23c2>. Acesso em 18 de janeiro de 2024. SILVA, Natalí Sala da e OLIVEIRA, Thereza Cristina Bastos Costa de. **CONVIVENDO COM A DIFERENÇA:** Inclusão escolar de alunos com deficiência visual. Bahia. Disponível em <https://www.uel.br/eventos/sies/pages/arquivos/009%20-%20CONVIVENDO%20COM%20A%20DIFEREN%C3%87A.pdf>. Acesso em 02 de fevereiro de 2024.

SOLANGE, Cadori e ALBRECHT, Ana Rosa Massolin. **Autismo e Escola:** desafios da inclusão no Ensino Regular. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/bitstream/handle/1/897/Autismo%20e%20escola%20desafios%20da%20inclus%c3%a3o%20no%20ensino%20regular.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 17 de dezembro de 2023.

O ACOLHIMENTO NAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Gisele Faria Mendes¹

Anderson Claytom Ferreira Brettas²

INTRODUÇÃO

A busca crescente pela educação inclusiva na educação escolar visa favorecer um movimento alinhado ao princípio legal de uma educação de qualidade para todos, sem discriminação, conforme estipulado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96). No Brasil, esse movimento foi oficializado por pesquisadores e técnicos de secretarias, porém sem uma ação planejada de sensibilização da comunidade escolar e da sociedade, resultando em insegurança e despreparo por parte dos envolvidos no projeto de educação inclusiva (BEYER, 2005).

A inclusão de pessoas com necessidades específicas em diversos setores da sociedade, especialmente no sistema educacional brasileiro, tem gerado polêmica devido à complexidade envolvida na sua implementação. No contexto educacional, a ideia de inclusão surgiu em um momento de transformações políticas, culturais, sociais e filosóficas.

O processo educativo inclusivo assume uma função social emergente, visando garantir o direito ao exercício da cidadania, conforme preconizado na

1 Discente do curso de Especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica (DOCENTEPT/UAB/IFTM). É Tecnóloga em Gestão de Recursos Humanos (Universidade Estácio de Sá, Belo Horizonte, MG); e Técnica em Educação Infantil (Magistério) pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG). Atualmente, trabalha como Assistente de Alfabetização na Escola Municipal Professor Franklin de Carvalho (Formiga, MG), no Projeto Tempo de Aprender, como apoio e suporte pedagógico. Participa, ainda, do Conselho Nacional de Educação (CNE), eleita como Delegada no segmento Educação na Educação Profissional e Tecnológica.

2 Bacharel em Ciências Sociais e Licenciado em História, é mestre e doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia e Pós-Doutor em América Latina pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e História Econômica do Caribe pela Universidad del Magdalena (Colômbia). Professor do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), com atuação no PPGET – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, e professor orientador do curso Especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica.

Constituição da República Federativa do Brasil (1988). No entanto, nem sempre o discurso democrático é refletido na prática das interações humanas, deixando alguns segmentos da comunidade à margem e exigindo ordenamentos sociais específicos para garantir seus direitos e deveres, como é o caso das pessoas com necessidades educacionais específicas.

No Brasil, o paradigma educacional voltado para a inclusão foi consolidado a partir da década de 90, com medidas adotadas pelos órgãos responsáveis pelas políticas educacionais brasileiras na área da educação especial. Entre essas medidas, destaca-se a Resolução n.2 de 2001, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, que define orientações para o atendimento de estudantes com necessidades educacionais especiais na educação básica.

A expressão “educação inclusiva” começou a ser utilizada pelos profissionais da Educação Especial a partir da Declaração de Salamanca (1994), partindo da ideia de que a inclusão deve ser uma responsabilidade coletiva. Stainback e Stainback (1999) definem educação inclusiva como a prática de incluir todos os alunos, independentemente de suas características, em escolas onde suas necessidades são atendidas. Jiménez (1997) acrescenta que a inclusão transforma a escola em um ambiente heterogêneo, para todos.

Profissionais envolvidos na educação inclusiva precisam aprender e reaprender práticas educativas voltadas para estudantes com deficiência ou necessidades educacionais específicas. Isso requer elementos como interação, cooperação e reforço positivo para fortalecer a autoestima e as expectativas positivas desses alunos (González, 2002).

Na perspectiva educacional, as pessoas com deficiência são, antes de tudo, estudantes como quaisquer outros, com algumas limitações no processo de desenvolvimento e aprendizagem, sobretudo físicas e motoras. A Educação Profissional e Tecnológica desempenha um papel importante na educação inclusiva, preparando os alunos para o mundo do trabalho e para a vida em sociedade.

Essa modalidade educacional está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) com o objetivo de preparar os cidadãos para o exercício de profissões, integrando diferentes níveis e modalidades de ensino, trabalho, ciência e tecnologia. Dessa forma, a Educação Profissional e Tecnológica se posiciona como uma ferramenta essencial para garantir o direito à educação e à profissionalização, conforme preconizado pela Constituição Federal.

Nesse contexto, este artigo propõe-se a discutir as tensões e desafios da educação inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica, utilizando pesquisa bibliográfica e referenciais teóricos pertinentes. O objetivo é promover uma reflexão sobre a temática, destacando as possibilidades de uma educação de qualidade e dignidade para todas as pessoas.

DESENVOLVIMENTO: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

O ensino é um aspecto relacionado aos direitos humanos. As pessoas com incapacidades têm o direito à instrução profissional e tecnológica, a qual, por sua vez, necessita reavaliar suas práticas pedagógicas por meio de diálogos e trocas de ideias, visando garantir de maneira eficaz a integração educacional dos alunos com necessidades educativas específicas na área de Educação Profissional e Tecnológica.

A Conferência Global em defesa da Educação para Todos, realizada em 1994 pela UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - sobre Necessidades Educacionais Especiais, conceitua a educação inclusiva, de forma ampla, como:

(...) o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos, independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural - em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas. (STAINBACK, W.; STAINBACK, S., 1999).

Os pesquisadores acrescentam:

Educando todos os alunos juntos, as pessoas com deficiência têm oportunidade de preparar-se para a vida em comunidade, os professores melhoram suas habilidades profissionais e a sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade para todas as pessoas, com os consequentes resultados de melhoria da paz social. (idem).

Pesquisas indicaram que, historicamente, a educação para pessoas com deficiência era segregada da educação para pessoas consideradas “normais”. Isso ocorria devido à percepção da deficiência como uma doença, tanto por parte dos profissionais da educação quanto pelas próprias pessoas com deficiência, que muitas vezes se viam como incapazes de aprender como os demais. Esse contexto resultou na criação de dois sistemas distintos: o sistema regular, para pessoas consideradas normais, e o sistema especial, para pessoas com deficiência.

Com o tempo, percebeu-se que esse modelo não atendia adequadamente às necessidades dos estudantes com deficiência. Surgiu então o reconhecimento da importância de integrar esses dois sistemas, formando um único sistema capaz de atender às necessidades educacionais específicas de todos os estudantes. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, identificou diversas dificuldades na garantia do direito à educação, apesar do reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência.

Já a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, em 1994, expressou princípios e políticas relacionadas às necessidades educacionais especiais, destacando a importância da inclusão de pessoas com

deficiência, independentemente de suas características físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas.

A Declaração de Salamanca (1994, p.25) estabelece os seguintes aspectos a considerar:

- o princípio da igualdade de oportunidades;
- adoção de medidas paralelas e complementares à educacionais, nos outros campos de ação social (saúde, bem-estar social, trabalho etc);
- inclusão das crianças com deficiência nos planos nacionais de Educação para Todos;
- especial atenção às necessidades de crianças com deficiências graves ou múltiplas;
- consideração da importância da linguagem de sinais como meio de comunicação dos surdos, de modo a lhes assegurar acesso à linguagem de sinais de seus países;
- reabilitação baseada na comunidade;
- ação coordenada entre os responsáveis pelo ensino e os responsáveis pela saúde e assistência social de organizações tanto governamentais como não governamentais.

Adicionalmente, a Declaração de Salamanca (1994) estabelece os princípios fundamentais da educação para todos: o reconhecimento da diversidade, a individualização do atendimento, a promoção da aprendizagem, a valorização das “escolas inclusivas” e a capacitação dos professores. Os aspectos político-ideológicos subjacentes a esses princípios têm como fundamento a visão de um mundo inclusivo, onde todos têm o direito de participar plenamente da sociedade, visando à concretização da democracia almejada. Em outras palavras, a democracia é concebida como um processo em favor do bem comum, ampliando o acesso aos direitos e garantindo a participação integral dentro de normas claras e aplicáveis a todos, independentemente de raça, cor, sexo, religião ou origem social.

Diante do contexto político, econômico, social e educacional do Brasil, a abordagem inovadora da Educação Inclusiva muitas vezes ocorre por meio da adoção de conceitos e práticas que, ao invés de promoverem progresso e alternativas, acabam por resultar em mais uma experiência desapontadora. No entanto, o processo de democratização da educação implica em proporcionar a todos o acesso e a permanência na escola. O sistema educacional brasileiro precisa não apenas lidar com as disparidades sociais, mas também com as diferenças individuais. Portanto, é necessário garantir não apenas o acesso, mas também a permanência com qualidade e equidade.

Indivíduos com demandas educacionais particulares devem ter garantido o acesso e a permanência nas instituições de ensino. Diversas legislações reiteram o direito à educação para pessoas com deficiência, direitos que são afirmados em

todos os documentos legais existentes até o momento, destacando o princípio da igualdade de tratamento. Segundo os registros oficiais, para construir uma sociedade mais justa, solidária e livre de discriminação, torna-se necessário aplicar essas leis com urgência. Entretanto, a realidade triste é que pessoas com demandas educacionais específicas frequentemente enfrentam exclusão devido a características segregacionistas e discriminatórias presentes na sociedade.

O contexto socioeconômico brasileiro valoriza a produtividade, a eficiência e a competitividade. Nesse contexto, como é percebida uma pessoa que é rotulada como deficiente, ou seja, como não eficiente? Parece evidente que o problema reside na percepção ainda arraigada na sociedade sobre as pessoas com deficiência: a ênfase na sua suposta falta de eficiência. Dentro do sistema capitalista, o lucro é considerado suficiente para justificar a falta de investimento na educação de pessoas com necessidades educacionais específicas, pois o retorno não é imediatamente traduzido em mais-valia. Atitudes discriminatórias prejudicam a integração dessas pessoas no sistema educacional. No entanto, os pesquisadores concordam que a diversidade é essencial para o processo de aprendizagem. Apesar da existência de documentos oficiais fundamentais para avançar nesse processo de inclusão na Educação Profissional e Tecnológica, ainda há muito a ser feito.

A implementação de políticas e práticas educacionais que promovam a inclusão, a participação e a construção da cidadania são elementos cruciais para efetivar uma educação verdadeiramente democrática. Os desafios e as tensões residem na busca por uma educação de qualidade para todos, por uma escola inclusiva que atenda às necessidades educacionais de todos os estudantes. Portanto, a proposta de uma educação na qual pessoas com necessidades educacionais específicas tenham acesso e permanência na Educação Profissional e Tecnológica está fundamentada no princípio básico da Educação para Todos.

Frente a esse novo paradigma educativo, a escola deve ser redefinida como uma instituição social que tem por obrigação atender todas as pessoas, sem exceção. A escola deve ser aberta, pluralista, democrática e de qualidade. Portanto, deve manter as suas portas abertas às pessoas com necessidades educativas especiais. (UNESCO, 1994)

Mader (1997, p.47) enfatiza que,

Um novo paradigma está nascendo, um paradigma que considera a diferença como algo inerente na relação entre os seres humanos. Cada vez mais a diversidade está sendo vista como algo natural. O estar junto no cotidiano vai ensinando a todos o respeito às diferenças e a aceitação das limitações.

As pesquisas revelaram que a escola inclusiva deve promover o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, moral e social dos estudantes com

necessidades educacionais específicas, facilitando sua integração na sociedade como membros ativos e participativos. Para isso, é fundamental que as pessoas com deficiência sejam reconhecidas como sujeitos ativos, capazes e, principalmente, aptos a aprenderem de forma autônoma.

Carvalho (1997) destaca que é essencial que a escola se adapte às condições dos estudantes, e não o contrário. Ele também salienta que todo estudante é capaz de aprender e que, quando um aluno enfrenta dificuldades, os professores devem aprofundar seus estudos, refletindo sobre e ajustando suas próprias atitudes e estratégias de ensino até obterem sucesso em sua função educativa. Essas mudanças vão além dos limites da escola, abrangendo aspectos éticos, filosóficos, sociais e legais.

Coll (1995) apresenta algumas das principais tendências que favorecem essas mudanças: a deficiência não deve mais ser vista como uma categoria com perfis estáveis, mas sim como algo estabelecido em função da resposta educacional, o que significa que a escola pode influenciar no desenvolvimento e na aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais específicas; os estudantes com deficiências não devem ser agrupados apenas com base em deficiências semelhantes, pois suas histórias de vida e experiências educacionais podem diferir significativamente; a reavaliação dos métodos de avaliação e estratégias de aprendizagem tem contribuído para mudar as concepções tradicionais de deficiência e situá-las no contexto das demandas educacionais e das oportunidades de aprendizagem; o aumento e a divulgação de experiências integrativas bem-sucedidas em vários países têm criado um ambiente mais favorável a essa nova perspectiva, entre outras.

Além disso, é importante destacar a crescente sensibilidade da sociedade em relação a uma educação baseada em princípios integradores, resultado da pressão exercida por pais, associações de pessoas com deficiência que lutam por seus direitos e movimentos sociais mais amplos que defendem os direitos humanos das minorias.

O papel dos profissionais da educação envolvidos no processo formativo do estudante com necessidades educacionais específicas tem influência marcante em seu desenvolvimento e aprendizagem. É crucial que esses profissionais, conforme destacado por Godoi, Galasso e Miosso (2008), foquem em suas capacidades, não em suas limitações.

Embora o professor seja fundamental na construção do processo de ensino-aprendizagem do estudante com necessidades educacionais específicas, Brasil (1994, p.224) ressalta que, devido à diversidade dos problemas envolvidos, a educação desses estudantes “deve ser sempre um trabalho em equipe, com o professor colaborando estreitamente com outros profissionais”. Isso se deve

ao fato de que as questões relacionadas ao desenvolvimento e à aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais específicas exigem a colaboração entre os profissionais envolvidos no processo educativo.

Observa-se que os desafios enfrentados pelos estudantes nessa condição são multifacetados e que qualquer esforço para efetivar a educação inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica requer a incorporação de elementos diversos, destinados a reestruturar uma nova organização educacional e formativa na qual os elementos iniciais (associados à deficiência) sejam eliminados.

Assim, o processo educacional numa perspectiva inclusiva promove a redefinição da educação escolar em benefício de todos os estudantes, com ou sem deficiências, buscando desenvolver novas abordagens de ensino com base na compreensão de que existem várias formas de aprendizagem, adaptadas às especificidades de cada estudante, alinhadas aos ideais democráticos de uma educação para todos.

Wocken (2003) e Beyer (2005) propõem dois princípios pedagógicos para auxiliar na implementação do processo educacional inclusivo, respeitando as limitações motoras, de linguagem e cognitivas dos estudantes: o princípio da individualização do ensino e o reconhecimento de que o processo educacional inclusivo não é responsabilidade exclusiva de um único profissional.

O primeiro princípio, essencial, é o da individualização do ensino. Não é possível lidar com a heterogeneidade da educação inclusiva sem preservar a dimensão individual do ensino. Isso não significa, de forma alguma, a exclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais, ou seja, uma inclusão que os marginalize.

Em segundo lugar, a prática educacional inclusiva não é realizada por um único profissional. Uma abordagem inclusiva bem-sucedida requer a colaboração de múltiplos profissionais que atuem na área em que o aluno está inserido. Portanto, para garantir uma pedagogia eficaz e de qualidade, especialmente quando há estudantes com exigências educacionais especiais, é crucial o envolvimento simultâneo ou não de mais de um profissional.

Isso é evidenciado nas instituições educacionais, onde, geralmente, os profissionais operam de forma isolada. Isso representa uma falha nas concepções de educação e escola, uma vez que os agentes do processo educacional formam uma unidade. Assim, no contexto da educação inclusiva, o comprometimento coletivo com a interação, o diálogo e a colaboração contribui para a construção de uma educação verdadeiramente humanizada, democrática e libertadora.

Atualmente, busca-se vivenciar a complexidade do cotidiano pedagógico em sua diversidade e riqueza. O objetivo é estabelecer uma prática pedagógica acessível, dentro dos princípios ideológicos da inclusão. Isso implica em

conceber uma sociedade sem referenciais rígidos, considerando os indivíduos em sua diversidade, dentro de um contexto discursivo que reconheça que os dados são construídos em um momento específico, sendo históricos, sociais e culturais, não existindo um único ponto de referência, mas sim uma disposição para considerar todas as possibilidades de vida.

Os professores podem manifestar resistência consciente ou inconsciente à educação inclusiva, especialmente no planejamento e na execução de planos de aula que não contemplem as necessidades específicas desses alunos. A metodologia de ensino, os conteúdos, os prazos, as avaliações e as atividades práticas são desenvolvidos para cumprir os objetivos curriculares estabelecidos dentro de um prazo definido, comum a todos os alunos. Apesar disso, muitos professores demonstram sensibilidade em relação à inclusão desses alunos, embora enfrentem dificuldades na efetivação desse processo.

Mazzotta (2005) esclarece que, de acordo com esses professores, as principais dificuldades residem na falta de um currículo adaptado, materiais de apoio especializados e profissionais qualificados para apoiar esse processo educacional inclusivo na educação profissional e técnica. Portanto, não é possível planejar processos de inclusão que visem oferecer uma educação de qualidade sem serviços de apoio eficazes à prática docente na Educação Profissional e Tecnológica.

Dessa forma, é possível afirmar que o ideal de uma escola inclusiva ainda está distante da realidade almejada.

Estruturas e concepções do passado não devem ser ignoradas ou desprezadas, mas tão pouco deve subsistir de modo viscoso a ponto de impedir o surgimento de novos temas, novas propostas e recursos de ação. Não ficar preso ao passado, mas incorporá-lo na construção do novo, é buscar sólidas alternativas para melhores propostas. (MAZZOTTA, 2005, p. 45)

Na percepção dos profissionais envolvidos no processo educativo inclusivo do estudante com necessidades educacionais específicas, é fundamental reconhecer que a inclusão requer não apenas uma mudança estrutural, mas também conceitual. Os educadores devem entender as implicações do processo educacional inclusivo para efetivamente promover uma concepção inclusiva que, em um contexto democrático, transforme a sociedade em uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

Sob a perspectiva histórico-cultural, as funções da aprendizagem não se limitam à aquisição de habilidades específicas. Elas envolvem uma organização intelectual que permite a transferência de princípios gerais descobertos durante a resolução de uma situação para outras tarefas ou contextos. Nesse processo, os aspectos intersíquicos e intrapsíquicos se interligam, possibilitando novas interpretações de sentido. Portanto, a avaliação do processo de aprendizagem

requer uma abordagem sistêmica, focando na atividade psicológica em toda a sua complexidade.

De acordo com Martínez (2005), trabalhar na perspectiva de um contexto educacional inclusivo, na diversidade educativa, demanda dos educadores o desenvolvimento de novos conhecimentos, habilidades e criatividade. É através do esforço, experimentação, falhas e sucessos que a inclusão pode ser verdadeiramente construída. Nessa perspectiva, é crucial desenvolver processos de ensino com objetivos, recursos e estratégias diversificados para promover a aprendizagem e, conseqüentemente, transformar todos os envolvidos.

No processo educacional inclusivo, ao proporcionar ao estudante com necessidades educacionais específicas situações de aprendizagem mais alinhadas aos seus interesses, privilegiando o processo em vez do produto, e encarando o erro como uma oportunidade para explorar diferentes formas de resolver os problemas apresentados, os estudantes demonstram maior capacidade de concentração e tolerância à frustração.

Outro aspecto relevante desse processo envolve mudanças nas dinâmicas de ensino, especialmente no que diz respeito à avaliação. É essencial que a avaliação rompa com práticas classificatórias que incentivam a reprodução mecânica dos conteúdos, priorizando a competitividade em detrimento do trabalho coletivo. A avaliação deve ser integrada ao processo educativo, permitindo a participação de todos os envolvidos e fornecendo feedback constante para os estudantes, em vez de ser realizada de forma periódica.

A avaliação deve ser vista como parte integrante do planejamento do ensino-aprendizagem, sendo um instrumento fundamental para provocar reflexões e, assim, possibilitar a construção de estratégias de ensino que promovam a aprendizagem de todos.

Por fim, este estudo promove uma reflexão-ação-reflexão, na linha de pensamento de Shon (2000), em que o processo educativo inclusivo na Educação Profissional e Tecnológica deve ser encarado pelos profissionais como uma investigação das possibilidades, fornecendo subsídios teóricos e metodológicos que contribuam para seu fortalecimento e efetivação.

Em suma, este estudo alcançou seus objetivos ao revelar nos documentos pesquisados marcos históricos, tensões, desafios e os caminhos a serem percorridos por educadores interessados em desempenhar adequadamente seu papel pedagógico e político na formação escolar de estudantes com necessidades educacionais específicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada possibilitou a compreensão dos principais desafios e paradoxos na proposta pedagógica de inclusão escolar para a implementação da educação inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica obrigatória, conforme exigido pela legislação vigente nessa área.

Pode-se deduzir que, no âmbito oficial, houve um avanço significativo na adoção do paradigma inclusivo, enquanto as escolas e os sistemas educacionais ainda enfrentam uma série de dificuldades para efetivar as experiências de inclusão escolar dos estudantes com necessidades educacionais específicas na educação profissional e tecnológica.

Atualmente, há uma grande preocupação entre os profissionais da área, nos diversos sistemas educacionais, em debater intensamente questões relacionadas a “como” implementar de maneira viável e factível o projeto inclusivo nas instituições de educação profissional e tecnológica.

Neste estudo, foram identificados alguns elementos organizacionais da prática educativa na perspectiva da inclusão, com o intuito de promover debates sobre a implementação e efetivação de um processo educativo inclusivo para todos os estudantes, especialmente aqueles com necessidades educacionais específicas na Educação Profissional e Tecnológica.

As pesquisas também indicaram que o processo educacional inclusivo na Educação Profissional e Tecnológica é altamente desafiador. Há intensos debates sobre sua legitimidade, não do ponto de vista legal, pois essa legitimidade já está estabelecida desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - 9.394/96, mas sim em relação à história da evolução do processo inclusivo no Brasil desde a década de 90.

No contexto da educação inclusiva na educação profissional e tecnológica, observam-se posturas céticas e críticas em relação à Lei da inclusão educacional, ao mesmo tempo em que há uma expectativa e busca por “abordagens pedagógicas inclusivas”. O estudo constatou que o que existe são princípios a serem explorados, examinados e colocados em prática nas diversas nuances do processo educativo inclusivo das pessoas com necessidades educacionais específicas, na tentativa de adequar as instituições de ensino e as práticas educativas inclusivas na educação profissional e tecnológica.

Nesse contexto de debate sobre o processo educacional inclusivo na Educação Profissional e Tecnológica, percebe-se que apenas uma fase inicial foi concluída na busca por respostas, ainda havendo várias hipóteses que requerem maior aprofundamento. Portanto, é evidente que há muito a ser feito, dada a complexidade do tema abordado neste estudo.

Diante dessa perspectiva, alguns aspectos precisam ser considerados com

base nas discussões geradas por esta pesquisa, assim como outros que devem ser explorados em estudos subsequentes: a necessidade de redefinir a prática pedagógica e a intencionalidade; o compromisso com as demandas educacionais específicas para fins educativos; a investigação de métodos de ensino adequados ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes com necessidades educacionais específicas na educação profissional e tecnológica.

Além disso, é fundamental reconhecer que a inclusão dos estudantes na Educação Profissional e Tecnológica requer políticas públicas inclusivas que levem em conta as características individuais do aprendizado em termos cognitivos, afetivos e sociais, incentivando os profissionais da instituição educacional a refletir e se comprometer com a formação de todos os estudantes, promovendo sua cidadania, respeitando sua dignidade e diferenças humanas.

A abordagem da Educação Profissional e Tecnológica sob uma perspectiva inclusiva proporcionará aos estudantes com necessidades educacionais específicas um sentimento de integração naquele ambiente educacional, que deve ser um promotor de conhecimento e não um reforçador de preconceitos em relação às deficiências dos alunos que buscam obter uma formação profissional.

Portanto, embora seja essencial a disponibilidade de uma infraestrutura adequada para cada aluno com necessidades educacionais específicas, este estudo destacou que as atitudes diante dessas necessidades são o elemento crucial nesse processo de formação tanto para o estudante quanto para o professor, além de outros participantes sociais envolvidos na formação educacional, como colegas, pais e demais educadores.

No âmbito mais amplo, os profissionais da educação que advogam pela inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas na Educação Profissional e Tecnológica devem seguir as diretrizes internacionais por meio de leis que propõem ações pertinentes, cuja implementação é desafiadora, mantendo a determinação em busca de mudanças em prol de uma educação de qualidade para todos.

Com base nas reflexões provocadas por esta pesquisa, pode-se afirmar que promover a integração das diferenças por meio da adoção de novos paradigmas pedagógicos contribuirá significativamente para a implementação de uma política de inclusão, reconhecendo as habilidades daqueles que foram historicamente marginalizados. Esse avanço representa um passo importante no reconhecimento do direito de todos à educação.

Conclui-se que caminhar em direção a uma educação inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica é um desafio de grandes proporções, porém plenamente viável e necessário. As tensões e desafios são numerosos, muitos deles persistem há muito tempo sem solução. Algumas das tensões e desafios identificados incluem:

- A necessidade de desenvolver novas abordagens para lidar com o processo educacional na perspectiva inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica, uma vez que a modernidade não conseguiu resolvê-los completamente;
- A urgência de transformar o ambiente escolar por meio da promoção de novos diálogos, nos quais ninguém seja excluído, e que valorizem o reconhecimento e o respeito pela diversidade humana como base para uma sociedade mais justa e solidária.

Em resumo, há muito espaço para diálogo, discussão e ação visando a mudança e a inclusão no processo educativo dos estudantes com necessidades educacionais específicas no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

REFERÊNCIAS

BEYER, H. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

___ Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Números da Educação Especial no Brasil**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/seesp>. Acesso em 10 fev. 2024.

___ Ministério da Educação e Cultura. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC, 1994.

CARVALHO, E. R. **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memmon, 1997.

COLL, C. **Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. São Paulo: Ática, 1995.

CORREIA, L. de M. **Alunos com necessidades Educativas Especiais nas classes regulares**. Porto: Porto Editora, 1999. (Coleção Educação Especial, v. 1)

Declaração de Salamanca e linha de ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: Corde, 1994.

GIL, A. C. **Métodos e Técnica de Pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODÓI, A.M.; GALASSO, R.; MIOSSO, S. M. P. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização/deficiência física**. Brasília: MEC/SEESP. 2008.

GONZÁLEZ, J.A.T. **Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

JIMÉNEZ, R.B. **Necessidades Educativas Especiais**. 2.ed. Lisboa: Dina livros, 1997.

MADER, G. **Integração da pessoa portadora de deficiência:** a vivência de um novo paradigma. In: MANTOAN, M.T.E. A integração da pessoa portadora de deficiência. São Paulo: Memnon, 1997.

MAZZOTA, M. J. **Educação Especial no Brasil:** História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.

SACRISTÁN, J.G. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHON, D. A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

STAINBACK, S. STAINBACK, W. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre Artmed, 1999.

UNESCO. **Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.** Ministério da Educação e Ciência da Espanha. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Corte. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, 1994.

WOCKEN, H. O futuro da educação especial. In: **III Congresso Internacional Lassalista.** Canoas: Centro Universitário La Salle, novembro de 2003.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: ESTRUTURAÇÃO, PERSPECTIVAS E DESAFIOS EDUCACIONAIS

Vanessa Cavalcante Queiroz¹

Julian Monike Nazario Scolaro²

Marco Antonio Batista Carvalho³

INTRODUÇÃO

Compreender o contexto, a história da educação indígena, sua estruturação e sua evolução ao decorrer dos anos são fundamentais para refletirmos a importância da cultura indígena, e os meios para protegermos e preservarmos nossos ancestrais.

Com a chegada da Companhia de Jesus ao Brasil, em 1549, em um grupo de padres Jesuítas, liderados pelo padre Manuel de Nóbrega, com o objetivo de converter os nativos ao cristianismo, por meio de boas ações, o que muitas vezes resultava em conflitos e resistência por parte dos indígenas, pois estes eram usados como mão de obra para a coroa portuguesa, pois realizavam oficinas de artesanatos, de produção para comercializar, lucrar e ofertavam mais produtividade braçal. Assim, utilizando esse método, não pensavam em educá-los, em ensiná-los e sim, em escravizá-los. Nesta perspectiva, Darcy Ribeiro enfatiza que:

Nenhum colono pôs jamais em dúvida a utilidade da mão-de-obra indígena, embora preferisse a escravatura negra para a produção mercantil de exportação. O índio era tido, ao contrário, como um trabalhador ideal

1 Mestranda em Educação - Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Especialista em Psicopedagogia com Abordagem em Neurologia – Faculdade Sul Brasil-FASUL. Graduada em Pedagogia na Universidade Paranaense - UNIPAR. E-mail: vanny_queiroz@hotmail.com.

2 Doutoranda em Educação - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Mestra em Educação - Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Especialista em Educação de Jovens e Adultos - Faculdade de Educação São Luís. Especialista em Educação Especial e Psicomotricidade - Faculdade São Luís. Especialista em Gestão e Organização Escolar - Faculdade Integrada do Vale do Ivaí - Univale. Graduada em Pedagogia – UNIOESTE. Professora da Rede Municipal de Ensino de Cascavel-Pr. E-mail: julian_monike@hotmail.com.

3 Professor Associado da UNIOESTE. Doutor na Área da Linguística. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática – UNIOESTE - Campus Cascavel. Membro dos Grupos de Pesquisas HISTEDOPR e FOPECIM. E-mail: marcoab_carvalho@yahoo.com.br.

para transportar cargas ou pessoas por terras e por águas, para o cultivo de gêneros e o preparo de alimento, para a caça e a pesca. Seu papel foi também preponderante nas guerras aos outros índios e aos negros quilombolas (Ribeiro, 1995, p. 99).

Em 1988, após a Constituição Federal, a educação indígena enfatizou a missão de preservar a identidade cultural e étnica dos povos indígenas. No entanto, ainda há desafios para transformar a antiga escola colonial em uma instituição que promova e respeite as culturas, as línguas e as tradições indígenas, enquanto dialoga com outras culturas e valores. Visto que ações dos direitos indígenas se fazem cruciais para garantir a propagação e o fortalecimento das culturas indígenas. Mas, ainda há muito a ser feito para implementar e garantir esses direitos na prática, especialmente no contexto educacional. É primordial que as políticas educacionais indígenas, levem em conta os anseios e necessidades das comunidades indígenas, respeitando seu modo de vida e delegando voz ao seu povo.

No que se refere ao povo indígena, a Constituição Federal (1988) explicita que:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (Brasil, 1988, s/p).

A educação direcionada às comunidades indígenas é intrinsecamente orientada para os povos nativos, enfatizando suas tradições, costumes e herança ancestral como pilares fundamentais. Assegurar um ensino de qualidade, considerado um direito essencial para essas comunidades, requer uma abordagem que esteja em sintonia com sua trajetória histórica e suas condições estruturais de vida.

No entanto, é importante reconhecer que as interações entre povos de diferentes culturas promovem um intercâmbio de conhecimentos, experiências e práticas que enriquecem nosso acervo de saberes.

POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO INDÍGENA

A educação indígena no Brasil vem sendo estruturada pelas políticas estatais e pelas reformas educacionais do país. Ao discutir políticas para os povos indígenas, é reconhecer a luta e preservar sua identidade cultural diante das evoluções constantes.

Tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394 de 1996, quanto a Constituição Federal de 1988, assegura os direitos dos povos indígenas a uma interculturalidade, bilingue e multilíngue à comunidade escolar indígena. Assim, a Carta Magna também assegura o direito dos indígenas de atuarem suas próprias manifestações culturais.

A LDB, reitera o direito educacional dos indígenas ao explicitar que:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indianas (Brasil, 1996, s/p).

Além disso, as resoluções no Parecer CNE/CEB nº. 7/2022, estabelecem Diretrizes Curriculares para a formação de professores indígenas e o funcionamento das escolas indígenas, respectivamente, ao regulamentar:

Art. 44. A Educação Escolar Indígena ocorre em unidades educacionais inscritas em suas terras e culturas, as quais têm uma realidade singular, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas indígenas, é reconhecida a sua condição de possuidores de normas e ordenamento jurídico próprios, com ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

Art. 45. Na organização de escola indígena, deve ser considerada a participação da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como: I – suas estruturas sociais; II – suas práticas socioculturais e religiosas; III – suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem; IV – suas atividades econômicas; V – edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas; VI – uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena (Brasil, 2022, s/p)

Outro órgão de indigenista é a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) que é oficial do Estado brasileiro. Criada por meio da Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967, vigorado ao Ministério dos Povos Indígenas, é o elo principal da política indigenista do Governo Federal. Seu objetivo institucional é proteger e promover os direitos dos povos indígenas no Brasil, assim como identificar, delimitar e regularizar registros das terras ocupadas pelos indígenas. Uma de suas principais funções é proteger os povos isolados e recém-contatados, estabelecendo políticas sustentáveis voltadas para as populações indígenas.

As principais políticas públicas voltadas para a educação indígena no Brasil incluem documentos como o Referencial Curricular Nacional para as Escolas

Indígenas - RCNEI, que trata-se de um documento elaborado pelo Ministério da Educação - MEC, que orienta a prática pedagógica nas escolas indígenas. Ele oferece diretrizes para a elaboração de currículos e materiais didáticos que respeitem a cultura, língua e cosmovisão das comunidades indígenas.

Podemos citar também, programas de grande relevância como o Programa Nacional de Educação Escolar Indígena - PRONEEI: programa do Ministério da Educação que visa promover o desenvolvimento de políticas educacionais específicas para as comunidades indígenas. Oferta apoio técnico e financeiro para a implantação de escolas indígenas, formação de professores indígenas e desenvolvimento de materiais didáticos. E ainda, a Política Nacional de Educação Escolar Indígena - PNEEI, a qual se configura em uma política que estabelece diretrizes para a educação escolar indígena no Brasil. Ela busca garantir o acesso, permanência e sucesso escolar dos alunos indígenas, promovendo uma educação de qualidade que respeite e valorize sua cultura e identidade.

FUNAI E A EDUCAÇÃO INDÍGENA

A FUNAI tem o papel na elaboração de Projetos Político-Pedagógicos juntamente com a participação da comunidade indígena, respeitando e considerando as necessidades e particularidades para promover controle e acompanhamento na educação escolar indígena.

Entende-se nas especificidades das escolas, a capacidade de que ao,

[...] articular esse duplo olhar concretiza-se em experiências inovadoras, em que a escola reflete e auxilia na construção do projeto histórico do grupo; na criação de novas associações de professores índios; no amadurecimento da reflexão desses professores sobre sua prática e sobre os objetivos e condições da escola desejada; nos documentos de seus encontros; na avaliação crítica dos projetos em curso; na produção e publicação de materiais didáticos específicos e no reconhecimento legal e institucional dos direitos indígenas a uma educação específica e diferenciada de qualidade (Brasil, 1998, s/p).

Na educação infantil de acordo com esse processo, embasada na Resolução nº, 5 de 17/12/2009, é opcional. Ou seja, cada comunidade decidirá conforme a necessidade de cada uma, em alguns aldeamentos os pais trabalham fora e necessitam desse auxílio, outras não. Já no Ensino Fundamental, há o acompanhamento e monitoramento pela FUNAI, a fim de garantir a qualidade do ensino no contexto e perspectivas são adotadas para melhorias, segundo a legislação. No Ensino Médio há uma divisão entre convencional e técnico, uma vez que tem poucas escolas nas aldeias, diante disto e de suas necessidades, alunos indígenas necessitam deslocar-se para as cidades próximas.

A FUNAI é responsável por formular políticas e diretrizes voltadas especificamente para a educação escolar indígena. Essas políticas visam garantir que o ensino oferecido nas escolas indígenas seja contextualizado, respeitando a diversidade cultural, linguística e étnica das comunidades. Tem como papel importante também estimular o diálogo e a participação das comunidades indígenas na definição e implementação das políticas e práticas educacionais que lhes dizem respeito. Esse envolvimento é essencial para garantir que as iniciativas educacionais atendam às necessidades e demandas locais, respeitando os conhecimentos e as experiências das próprias comunidades.

A educação profissional vem sendo elencada, visto que há necessidade de um apoio aos processos de discussão a qual tem a participação da FUNAI, do MEC e do PRONATEC, quanto a inclusão de novos cursos, de forma a proporcionar novas oportunidades para o povo indígena e principalmente cursos relacionados ao seu contexto e estruturação, a fim de utilizar o conhecimento aprendido, estabelecendo uma conexão entre a realidade, sua contribuição e atuação nos aldeamentos.

No Ensino Superior, no Programa de Apoio à Formação Superior de Professores que atuam em Escolas Indígenas de Educação Básica - PROLIND, que tem como finalidade dar suporte a formação superior de Professores indígenas. É um programa realizado pelo Ministério da Educação - MEC, numa iniciativa conjunta de duas de suas secretarias: a Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade - SECAD e a Secretaria de Ensino Superior - SESU. O principal objetivo do programa é apoiar financeiramente cursos de licenciatura especificamente destinados à formação de professores de escolas indígenas, as chamadas licenciaturas indígenas ou licenciaturas interculturais.

O PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INDÍGENA

Os professores contribuem nas trocas de experiências e é fundamental enfatizarmos a participação de professores indígenas e não-indígenas na colaboração com o desenvolvimento integral do educando. Uma vez que ambos contribuem para os saberes dos povos indígenas e vistos por diferentes concepções na educação. Nessa perspectiva, vale destacar que os meios para que o ensino e a aprendizagem ocorram deverão ser levados em consideração, sendo de suma importância por exemplo sua língua materna.

Na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT de 1989, o princípio norteador do documento de referência para a educação dos povos indígenas, enfatiza em seu Artigo 28 que:

1. Sempre que for viável, dever-se-á ensinar às crianças dos povos interessados a ler e escrever na sua própria língua indígena ou na língua mais comumente falada no grupo a que pertençam. Quando isso não for viável, as autoridades competentes deverão efetuar consultas com esses povos com vistas a se adotar medidas que permitam atingir esse objetivo.
2. Deverão ser adotadas medidas adequadas para assegurar que esses povos tenham a oportunidade de chegarem a dominar a língua nacional ou uma das línguas oficiais do país.
3. Deverão ser adotadas disposições para se preservar as línguas indígenas dos povos interessados e promover o desenvolvimento e prática das mesmas. (Brasil, 2009, s/p).

O professor na educação indígena, desempenha o papel de facilitador do diálogo intercultural, possibilitando a troca de conhecimentos e experiências entre os alunos indígenas e não indígenas. Dessa forma, contribui para o fortalecimento da diversidade e o respeito mútuo entre as diferentes culturas presentes na sociedade brasileira. Assim, o professor indígena está frente às necessidades dos seus estudantes e fornecendo condições fundamentais para o desenvolvimento do conhecimento junto à comunidade, aos alunos e aos pais de participarem da formulação de uma pedagogia indígena.

Na atuação do professor indígena, cabe, também, as seguintes participações: elaborar o calendário escolar, estruturar o projeto político pedagógico de suas escolas, conforme suas necessidades e especificidades, organizar a grade curricular, e estabelecer conteúdos e avaliações fundamentadas.

Os níveis de escolaridade dos professores interferem muito na qualidade do ensino e da aprendizagem, de modo que cada caso, conclua o Ensino Básico e se especialize para a atuação no magistério. A legislação educacional exige o ensino superior dos professores que atuam na rede de ensino indígena. Entende-se, que para atuar nas aldeias, faz-se fundamental, além da língua materna, aprender a Língua Portuguesa, pois abre oportunidade de entendimento e contextualização nas disciplinas, estabelecendo a interligação com os indígenas, traduzindo e compreendendo as falas.

Os professores não indígenas, entre inúmeros desafios possuem a função de mediar a aprendizagem, possibilitar uma educação inclusiva, valorizar os conhecimentos prévios, fortalecer a aprendizagem e preparar para sua vida profissional. A preparação deste profissional que atua no aldeamento, necessita de capacitação para olhar além de saber ler e escrever, mas direcionar seus olhares para a realidade objetiva e impulsioná-la.

Freire no remete a uma reflexão importante, ao explicitar que,

[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica,

em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra (1996, p. 36).

O professor formado em licenciatura em Pedagogia deve manter-se em constante processo de aperfeiçoamento, por meio de participação em cursos, palestras, seminários e especializações. A aquisição contínua de conhecimentos proporcionará uma base sólida para sua prática pedagógica, capacitando-o a desenvolver suas habilidades e elaborar planejamentos de forma crítica, consciente e responsável. Este aprimoramento constante é crucial não apenas para o desenvolvimento profissional do docente, mas também para o alcance efetivo dos objetivos educacionais, especialmente no que concerne à assimilação facilitada dos conteúdos propostos aos alunos indígenas. Assim como ensina, o professor aprende, pois

“Não há docência sem deiscência, as duas se explicam e seus sujeitos pensar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do lado do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém” (Freire, 2005, p. 23).

A compreensão da significância da troca de saberes na cultura indígena é destacável, visto que tanto alunos quanto professores se engajam nesse processo de intercâmbio de experiências e vivências, alternando os papéis de ensinar e aprender. Nesse contexto, é reconhecida a validade de todo tipo de conhecimento, tanto o científico quanto o cultural, sem que um deva prevalecer sobre o outro, pois ambos se revelam igualmente relevantes.

E por meio das obras de Freire que podemos notar que existiu e ainda existe uma exclusão e da invisibilidade dos povos indígenas, que muitas vezes são marginalizados em sua própria terra, privados de expressar sua cultura e valores. Essas comunidades enfrentam opressões em um contexto de uma sociedade marcada pelo preconceito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o fortalecimento da educação indígena em sua totalidade cultural, demanda uma abordagem que priorize a preservação e promoção da língua, identidade e costumes de tais comunidades, juntamente com um profundo respeito por sua singularidade. A educação, nesse contexto, necessita ser fundamentada em práticas pedagógicas que fomentem o conhecimento contextualizado e uma ampla visão de mundo, capacitando os indivíduos a assimilarem e aplicarem esse conhecimento em suas vidas.

Desde a chegada dos Jesuítas ao território brasileiro, transcorreram-se séculos marcados por transformações, sendo que um marco significativo

foi estabelecido pela Constituição Federal de 1988. Destaca-se, ainda, a importância de documentos como o Referencial para a Educação Indígena (1998) e as Diretrizes Curriculares para a Educação Indígena (2012), os quais desempenham um papel crucial na estruturação do sistema educacional voltado às comunidades indígenas. Além disso, o Referencial Curricular para a Educação Indígena (1998), em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, emerge como um instrumento vital que contribui para o fortalecimento e a preservação da cultura e da história dos povos indígenas.

Como um desafio constante em seu processo de formação, os indígenas têm lutado e continuam a lutar, pelo acesso ao conhecimento. Nos dias atuais, observamos um crescente interesse em buscar formação acadêmica, visando complementar seu conhecimento cultural e assim serem reconhecidos em outros contextos e tratados como cidadãos plenos.

É crucial ressaltar que os costumes, crenças e ensinamentos dos povos indígenas nunca devem ser desconsiderados, pois representam elementos de extrema importância para a preservação e compreensão de sua identidade cultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988.
- _____. **Lei de Diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9394. Brasília: Congresso Nacional, 1996.
- _____. RESOLUÇÃO Nº 5, DE 22 DE JUNHO DE 2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**, 2012.
- _____. Ministério de Educação e do Desporto / Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. **Convenção nº 169 da OIT - Povos Indígenas e Tribais**. Decreto nº 10.088. Brasília: ANTT, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa** Editora Paz e Terra. Coleção Saberes. 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: A formação e o sentido do Brasil**. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

DISCURSO, HISTÓRIA E RESISTÊNCIA EM “UM DEFEITO DE COR”, DE ANA MARIA GONÇALVES

Lucas Victalino Nascimento¹

Raquel Costa Guimarães Nascimento²

Antônio Fernandes Júnior³

ENTRE A HISTÓRIA E A FICÇÃO: NEGRITUDE E SUBJETIVIDADE

Nos campos científico e literário do Brasil, tem sido observado um significativo aumento nas produções que abordam questões raciais ao longo das últimas décadas. Contudo, é importante ressaltar que ainda estamos em um estágio inicial de compreensão dessa realidade, considerando os mais de três séculos de escravização e a abolição que, mesmo após sua instituição, permaneceu inconclusa e forçada. Nesse contexto, o romance “Um defeito de cor” (2006), da escritora brasileira Ana Maria Gonçalves, destaca-se pela sua originalidade e relevância para os estudos linguísticos discursivos. A obra examina minuciosamente as diversas formas de relações de poder no microcosmo entre/nos sujeitos *Casa Grande e Senzala*.

Um dos aspectos inovadores da obra é a maneira como apresenta uma História do Brasil contada pelo sujeito outro, não como alguém sem voz, mas sim como um sujeito historicamente silenciado/interditado. Essa abordagem levanta questões importantes sobre o que é dito e, principalmente, como é dito sobre o período colonial brasileiro e a relação escravagista que existia.

Para analisar essas questões, este trabalho se baseia em análises interpretativas, qualitativas e descritivas, utilizando pesquisas bibliográficas que dialogam com as teorias foucaultianas de Análise do Discurso (ADF), o romance mencionado e materiais sobre a História do Brasil, especialmente sobre a escravização e suas repercussões contemporâneas. Os objetivos incluem compreender como a obra aborda as configurações da colonização e

1 Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Catalão. Lucasvictalino.lv@gmail.com. (PPGEL / UFCAT)

2 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Catalão. Raquelcostaguimaraes@gmail.com. (PPGEL / UFCAT)

3 Doutor em Letras. Docente do Instituto de Estudos da Linguagem e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Catalão. Antonio_junior@ufg.br. (PPGEL / UFCAT)

escravização, apresentar as principais estratégias de resistência da protagonista Kehinde e seus pares aos dispositivos de poder que instituíram a existência de um “defeito de cor”, e compreender as fronteiras entre História e Literatura, com foco no conceito de Oralitura.

Apesar de ser uma narrativa literária, o livro possui um elo intrínseco com a historiografia desde o seu título. No século XVIII, o termo “defeito de cor” referia-se à impossibilidade legal de pessoas negras assumirem cargos específicos, como os eclesiásticos, civis e militares, exceto em casos especiais. Além disso, o livro e sua proposta já são práticas discursivas cujos movimentos revelam um caráter contra hegemônico. Pretendemos, portanto, compreender como se inter-relacionam no romance os conceitos de discurso, história e memória, considerando que o livro está constantemente marcado por práticas discursivas de resistência negra, relevantes tanto para a releitura do passado quanto para a compreensão das práticas do presente. O pensamento de Michel Foucault e suas teorias nos auxiliam a problematizar os discursos que soam como naturais (“um defeito de cor?”), enraizados nas práticas sociais, exigindo um exercício crítico e investigativo para desembaraçar as redes de enunciados e discursos que o compõem.

DAOMÉ AO BRASIL: TRAJETÓRIAS DE RESISTÊNCIA

No limiar da historiografia e da literatura, o romance “Um defeito de cor”, narrado pela protagonista Kehinde desde sua infância em Savalu, Reino de Daomé, África, detalha sua jornada de sequestro, a travessia à América em um navio negreiro e suas experiências nas terras brasileiras até o fim de sua vida. A narrativa, permeada pela memória da protagonista aos seus noventa anos, dialoga tanto com a afetividade e subjetividade quanto com a historiografia. Como Bosi (1994) sugere, (a)colher memórias de velhos é dar existência a elas.

As memórias apresentadas em diálogo com a História concentram-se no período da escravização, que durou mais de três séculos no Brasil, deixando um legado de racismo estrutural e institucional na contemporaneidade. Este contexto estabelece uma teia complexa de fenômenos antropológicos, políticos e sociológicos que relegam os sujeitos negros a posições de subalternidade, refletidas em discursos e práticas formadoras da subjetividade brasileira.

Os trechos selecionados para análise são dispostos de maneira não linear ao romance, buscando uma sequência analítica.

Inicialmente, destaca-se um trecho que ilustra a complexidade das relações entre os personagens. Por exemplo, a expressão adversativa *mas* demarca o ponto onde encerra-se a descrição da cena para a avaliação e problematização dos lugares de sujeito construídos. Kehinde critica os negros que, ao trabalharem com os brancos, mudam (em tese) sua posição de sujeito:

“Os homens que tinham ajudado a carregar os doentes para fora do porão [...] que eram capazes de jogar pessoas vivas ao mar, para alimentar os peixes, [...] nem eram todos brancos, os guardas. **Alguns eram até mais pretos do que eu, ou a minha vó e a Taiwo, mas agiam como se não fossem, como se trabalhar ao lado de brancos mudasse a cor da pele deles e os fizesse melhores do que nós.**” (p. 53, grifo nosso)

A narradora não apenas descreve a cena, mas também a critica, demonstrando um posicionamento crítico diante das relações de poder estabelecidas. Em seguida, Kehinde narra seu espanto ao entrar em contato com as ideologias dominantes da época:

“[...] fiquei muito espantada com o que eu vi [...], que em uma época não muito distante da nossa, os religiosos europeus se perguntavam se os selvagens da África e os indígenas do Brasil podiam ser considerados gente.” (p. 893)

Outro trecho relevante é quando Kehinde relata seu encontro com a Sinhazinha, mostrando claramente a limitação de sua posição como ser humano, sendo vista apenas como um brinquedo:

“A sinhazinha me olhou com certo interesse, mas não retribuiu meu sorriso, provavelmente tinha me achado menos interessante e muito mais feia que os outros brinquedos, porque foi isso que a Esméria disse que eu seria para ela, um brinquedo, e era como tal que eu deveria agir.” (P. 78)

Esses episódios evidenciam como os negros escravizados eram tratados como objetos, sem serem reconhecidos como sujeitos. Esta condição de objeto se estendia mesmo após a libertação, quando os libertos não conseguiam se inserir no mercado de trabalho, sendo até mesmo incentivados a retornar à escravidão:

“[...] uma coisa muito estranha [...] estava acontecendo com os pretos libertos, principalmente os africanos. Se quisessem permanecer no Brasil era mais vantajoso que fossem escravos porque assim seriam menos vigiados e teriam garantida a comida e a moradia, pois estava quase impossível arrumar trabalho.” (p. 550)

Esses diálogos entre a narrativa ficcional e a realidade histórica revelam a profundidade das questões raciais e sociais abordadas no romance, ressoando em discursos e práticas contemporâneas. Assim, o diálogo entre História e ficção, passado e presente, construído no romance, provoca reflexões essenciais para a compreensão e a transformação da realidade atual.

UM ROMANCE DO SÉCULO XXI: O ATO DA ESCRITA E A ESCRITA COMO ATO

Ao analisar discursivamente uma obra literária, como “Um Defeito de Cor” da brasileira Ana Maria Gonçalves, nos deparamos com um momento em que vozes outrora silenciadas emergem, tornando-se audíveis em condições específicas de possibilidade de discursos. O texto literário, mesmo sob o véu da ficção, é um espaço de inscrição, circulação e produção de discursos. Nesse contexto, o romance destaca-se por apresentar a protagonista-narradora como um sujeito que problematiza a história da escravização de um ponto de vista diferente, desafiando as narrativas homogeneizadas presentes na historiografia e no imaginário social.

Ao relacionar a ficção com a História, podemos interpretar o romance como um manifesto contra as verdades estabelecidas, como a ideia de uma passividade dos negros escravizados até sua suposta libertação por uma figura benevolente. Estas narrativas homogeneizadoras revelam um projeto de silenciamento das lutas e resistências. Além disso, a obra aborda as complexas relações entre os diferentes grupos sociais, como os retornados, os africanos e os brasileiros, revelando embates de conceitos de verdade. A identidade do sujeito não é determinada apenas pelo local de nascimento, mas pelos costumes e culturas adquiridos ao longo da vida. Isso é exemplificado nas diferentes percepções sobre o que significa ser brasileiro ou retornado, destacando a fluidez das identidades em um contexto de intercâmbio cultural e de disputas de poder.

Embora se trate de um texto ficcional, podemos aplicar as teorias de Michel Foucault para compreender por que determinados saberes são considerados verdadeiros e como a resistência surge como resposta à repressão, além das noções de discurso aplicadas ao questionamento de como apareceu um determinado enunciado e não outro em seu lugar (FOUCAULT, 2008). Um exemplo desse posicionamento de resistência é evidenciado no trecho em que Kehinde percebe as violências que a cercam, questionando a narrativa dominante sobre os pretos como supostos invasores do Brasil. A aprendizagem autodidata de Kehinde em ler e escrever representa não apenas uma transgressão às normas vigentes, mas também uma forma de resistência que a conduz à alforria e à prosperidade financeira. Seu letramento não só a capacita a questionar as leis e discursos do momento, mas também a transforma em um sujeito capaz de desafiar as normas sociais e de se posicionar de forma diferente em relação ao sistema vigente.

“[...] eles diziam que os pretos queriam roubar o Brasil dos brasileiros, profanar os templos católicos e incendiar as propriedades, o que em parte era verdade, mas também era verdade que vinham fazendo isso com os pretos havia muitos anos. Eles nos tiravam do nosso país e das nossas propriedades, faziam nossos batismos na religião deles, mudavam nossos nomes e diziam que precisávamos honrar outros deuses.”. (p. 541)

No trecho seguinte, Kehinde relata um momento em que “enriquece” e, à circular pelo centro, passa a ser bem-tratada, assumindo outra posição de sujeito:

“[...] Quando passou a me reconhecer, sempre me cumprimentava com um bonjour, e em um dia que eu estava muito bem-vestida chegou a me chamar de madame.”. (p. 660)

Kehinde também descreve as relações entre os diferentes sujeitos na narrativa: os retornados, os africanos e os brasileiros. A categoria de retornado se mistura com a de brasileiro na narrativa, gerando conflitos de conceitos de verdade, pois para os africanos, ter sido escravizado no estrangeiro (Brasil) é algo vergonhoso, apesar das melhorias materiais. Um exemplo disso é quando a protagonista narra sua volta à África:

“Era bom me sentir tão querida depois de tantos anos, e eles disseram que nunca tinham deixado de falar sobre mim, a Taiwo e a minha avó, e ficaram muito tristes ao saber o que tinha acontecido com elas [não sobreviveram à tanta violência no trajeto África-América por meio do Navio Negreiro]. Eu percebia que estavam curiosos em relação à minha vida de escrava, o que acontecia, o que faziam conosco, mas não tinham coragem de perguntar. Mais tarde eu percebi o motivo, pois, na cabeça deles, todos os retornados deviam se envergonhar de terem sido escravos algum dia, mesmo que no momento se encontrassem em condições muito melhores do que quem nunca tinha partido.”. (p. 755)

Em relação à identidade do sujeito brasileiro, ela não se restringia apenas àqueles nascidos na terra das palmeiras, mas àqueles que assumissem a cultura brasileira, especialmente a religião católica:

“Foi também nas conversas [...] que percebi que a presença de brasileiros em Uidá era muito maior do que eu imaginava. Apesar de ter nascido na África, eu também era considerada brasileira, assim como muitos outros que nem tinham vivido no Brasil. Comerciantes portugueses, de escravos ou não, também eram considerados brasileiros, mulheres africanas ou retornadas e seus filhos mulatos, legítimos ou não. Alguns capitães de navios de qualquer nacionalidade, desde que falassem português, também eram considerados brasileiros, assim como os africanos escravos que pertenciam a essas pessoas e aprendiam os hábitos dos brancos; todos eram considerados brasileiros. Até os escravos retornados de Cuba eram incluídos entre os brasileiros, bastando que soubessem um pouquinho de português e que, como todos os outros brasileiros, falsos ou verdadeiros, se dissessem católicos.” (p. 773)

Já em relação à identidade do sujeito retornado, ela era referenciada como um “não-lugar”. No Brasil, não eram considerados brasileiros, e em África, não eram vistos como africanos. Identificavam-se, assim, como um novo povo:

“Brasileiros de Uidá faziam questão de preservar as festas de Santos do Brasil, mesmo distantes delas quando estavam lá. Os que tinham participado contavam como era, e assim muitas coisas eram preservadas. Os retornados mais antigos diziam que éramos um novo povo africano, um novo país dentro da África, porque éramos da África e do Brasil, uma imensa família que não tinha nem tribo nem rei.” (p. 773)

Outro trecho que amplia as percepções dos retornados revela a diversidade de identidades assumidas pelos sujeitos:

“Os brasileiros promoviam almoços onde serviam pratos típicos do Brasil, como feijoada, doces de frutas em calda e cocada. Organizavam também festas em honra ao Senhor do Bonfim, com direito a burrinha e tudo, e para São Cosme e Damião, além de outros Santos. Tinham o costume de batizar os filhos, algo que eu também precisava fazer com os meus, e, acima de tudo, dar-lhes um apelido, seguindo a tradição de todos os brancos e brasileiros. Na verdade, **todos os brasileiros, mesmo aqueles que não o eram de fato, eram considerados brancos aos olhos dos africanos**, pois vivíamos em casas diferentes, com hábitos distintos, como o uso de talheres e a presença de móveis como mesa e cama, que não eram comuns na África. Pelo menos não eram até a chegada dos comerciantes brancos europeus, que introduziram esses costumes. Em idiomas como o iorubá, eve ou fon, por exemplo, não existiam palavras para objetos como garfo, faca, mesa, camisa e muitos outros, pois não havia necessidade de significá-los.” (p. 778, grifo nosso)

A religião católica, por sua vez, desempenhava o papel de elemento unificador entre todas as categorias de brasileiros:

“Era a religião que unia esse povo, mesmo quando não havia igreja para frequentar, mesmo quando o forte passava longos períodos sem a presença de um padre.” (p.773)

A personagem principal revela uma postura de superioridade em relação aos africanos ao enfrentar conflitos financeiros. Nesse contexto, a personagem Aina sugere que Kehinde dance no mercado, seguindo a tradição de sua mãe, que dançava por ser mãe de ibêjis (gêmeos), considerados seres místicos ou uma manifestação de uma bênção divina, o que levava as pessoas a dar dinheiro para vê-los dançar. Esse trecho destaca como as percepções de superioridade podem ser construídas a partir de diferentes experiências culturais e sociais.

“A Aina me lembrou que, por ser mãe de ibêjis, assim que eles nascessem eu poderia dançar no mercado, como fazia a minha mãe. Eu pensava muito nisso, mas chegava à conclusão de que seria uma das últimas alternativas, pois sentia vergonha. Não deveria, pois, a minha mãe tinha muito orgulho daquele trabalho, mas, de certa forma, eu me sentia superior, mais capaz do que ela. Sabia muito mais coisas e tinha vivido situações diferentes, o que tornaria aquele trabalho muito constrangedor, um reconhecimento de derrota ou a retomada de costumes que já não me diziam respeito.” (p. 752)

A identidade é então abordada não apenas como uma questão de local de nascimento, mas também de costumes e cultura adquiridos no ambiente em que se vive. A categoria de retornado, brasileiro e africano se entrelaça, dependendo do ponto de vista adotado: Kehinde é vista como brasileira pelos africanos, como africana pelos brasileiros e como retornada por outros africanos que, assim como ela, voltaram para África, definindo-se como um povo sem rei e sem tribo.

“Os brasileiros faziam questão de conversar somente em português, e acho que isso acabava contribuindo para a fama de arrogantes a cada dia. Alguns já tinham construído casas que se pareciam mais possível com as casas da Bahia, fazendo com que se destacassem muito das casas pobres, feias e velhas dos africanos. Eu também queria uma daquelas, que eram o sonho de todo retornado e até de alguns africanos, embora eles não admitissem, por causa das rivalidades. **Todos os retornados se achavam melhores e mais inteligentes que os africanos.** Quando os africanos chamavam os brasileiros de escravos ou traidores, dizendo que tinham se vendido para os brancos e se tornado um deles, os brasileiros chamavam os africanos de selvagens brutos, de atrasados e pagãos. Eu também pensava assim, estava do lado dos brasileiros, mas, além de não ter coragem de falar por causa da minha amizade com a família da Titilayo, achava que o certo não era inimizade, não era desprezarmos os africanos por eles serem mais atrasados, mas sim ajudá-los a ficar como nós. Eu tinha vontade de ensinar a eles a maneira como vivíamos, como nos vestíamos, como cuidávamos das nossas casas, como comíamos usando talheres, e até mesmo ensinar a ler e escrever, que eu achava importante. Mas a maioria dos brasileiros não pensava assim, principalmente os que não tinham encontrado suas famílias ou tribos, destruídas nas tantas guerras que aconteciam em África.” (p. 756-757, grifo nosso)

Por outro lado, o texto também evidencia um conflito cultural entre os africanos retornados, os brasileiros e os africanos. Os brasileiros, por exemplo, preferiam falar apenas português, o que poderia contribuir para a percepção de arrogância. Alguns brasileiros construíam casas semelhantes às da Bahia, destacando-se das casas pobres dos africanos. Essas diferenças culturais geravam atritos, com os retornados se considerando melhores e mais inteligentes que os africanos. Os brasileiros, por sua vez, retrucavam chamando os africanos de selvagens, atrasados e pagãos. O trecho também reflete sobre a vontade de Kehinde de ensinar aos africanos costumes brasileiros, como vestimentas, cuidados domésticos e o uso de talheres, além do ensino da leitura e escrita, considerando essas práticas importantes. No entanto, essa postura não era compartilhada pela maioria dos brasileiros, especialmente aqueles que haviam perdido suas famílias ou tribos devido às guerras em África.

Em suma, o capítulo revela as complexidades das relações entre os africanos retornados, os brasileiros e os africanos, destacando a construção da identidade a partir das experiências vivenciadas e dos valores culturais adotados.

A protagonista, Kehinde, representa essa mescla de identidades, sendo vista de diferentes formas pelos diversos grupos sociais. O conflito cultural evidenciado no texto ressalta a importância do respeito e da compreensão mútua entre esses grupos, bem como a valorização e preservação das diversas culturas envolvidas. A narrativa enfatiza ainda a necessidade de superar preconceitos e estereótipos, buscando a construção de uma convivência mais harmoniosa e inclusiva.

RELIGIOSIDADE, SEXUALIDADE, ORALITURA E OUTRAS COISAS

As temáticas da religiosidade e sexualidade são consideradas por Foucault como áreas profundamente afetadas pela regulação discursiva. No romance, esses temas são abordados de forma a destacar especificidades da história brasileira, com um enfoque especial no sincretismo religioso. O texto revela a relação de confiança entre os escravizados, que, para protegerem seus santos, precisavam cooperar para manter esse segredo em um ambiente de competitividade e denúncias. Esconder objetos religiosos podia resultar em punições severas, tornando o sincretismo uma forma de resistência silenciosa. O romance apresenta diversas práticas de subversão e resistência à imposição do cristianismo, como evidenciado no trecho em que a personagem descobre como os escravizados guardavam seus santos, escondidos dos brancos. Mesmo estando habituadas aos santos cristãos, as personagens também mantinham devoção aos orixás, demonstrando uma relação de respeito e sincretismo religioso presente na cultura afro-brasileira.

“[...] Foi assim que descobri como os pretos guardavam os seus santos, escondidos dos olhos dos brancos, [...] até a Esméria tinha lá os seus orixás, mesmo já estando acostumadas aos santos dos brancos e tendo simpatia por alguns deles, como São Benedito, que era preto como nós, ou Nossa Senhora da Conceição, que se reza como Iemanjá, assim como São Jorge é Xangô e Santo Antônio é Ogum, ou São Cosme e Damião, que são os Ibêjis”. (p. 90)

Percebemos a posição de sujeito da Sinhá, que cautelosamente detinha práticas que visavam distanciar-se de elementos que remetessem à África. Fica perceptível como essas práticas religiosas eram (e ainda são) vistas:

“A sinhá Ana Felipa não deixava que a Nega Florinda fosse recebida sem que ela estivesse presente, pois queria ter certeza de que, como desdenhava, a velha não contaria histórias de feitiços nem dos demônios que os pretos chamavam de Santos.” (p. 82)

Para deslegitimar as religiões africanas, os brancos associavam-na à feitiçaria e com rituais demoníacos, como forma de impor a religião católica como única a ser seguida. Trata-se de estratégias discursivas, inscritas em

relações de poder que desqualifica todos os saberes vinculados aos sujeitos negros escravizados. Tais práticas e discursos ainda são comuns em pleno século XXI, pois terreiros de candomblés e outros espaços de religiões de matriz africana são destruídos, como forma de apagar/coibir ou excluir essas religiões do campo social.

Sobre a sexualidade, no romance encontramos as repressões e liberações do sexo no contexto da escravização: há relação de repressão dada também pela incompatibilidade de sua colocação no trabalho. Além disso, o romance aborda questões da sexualidade e subjetividade dos personagens. Nesta passagem, vemos Kehinde, quando se relaciona com um homem branco e questiona-se sobre a veracidade romântica, uma vez que as mulheres negras eram preteridas não mais do que em forma de objeto:

“Ele era bastante carinhoso e me deixou à vontade, como se também estivesse gostando de ficar comigo, como se estivesse me **vendo como uma mulher e não como uma preta** [...]” (p. 342, grifo nosso)

O corpo de Kehinde está imerso em um campo político complexo, permeado por relações de poder. Segundo Foucault (2014, p. 25-26), o poder busca corpos dóceis e produtivos, e na escravidão isso se manifestava não apenas na docilidade dos corpos, mas também na apropriação e controle de seus tempos. Kehinde questiona se o carinho recebido do homem branco com quem se relaciona era como mulher ou como preta, refletindo discursos que os negros eram vistos como objetos, inclusive sexualmente. A narradora se questiona se é vista como mulher ou preta, sugerindo duas possibilidades: a) não ser vista como mulher, mas como preta; b) ser desejada como mulher pelo homem branco. Essas dúvidas são marcadas linguisticamente pelas expressões “como se”.

“A Mãe Rosa ouvia tudo com muita atenção e quase me ofereci para tomar nota do que falavam, mas me lembrei de que nem sempre as irmandades gostam de ter suas tradições por escrito, preferindo que sejam passadas de irmã para irmã. Assim, também acontecia com os cultos que [...] eram ensinados apenas oralmente, para evitar que a parte sagrada caia em mãos erradas. Acho que também era um jeito de se protegerem das autoridades que não permitiam outro culto a não ser o dos brancos católicos.” (P. 610)

Quanto à tradição oral, o livro revela a oralitura como uma prática de resistência silenciosa. Os escravizados, impedidos de praticar livremente suas culturas, utilizavam a oralidade como forma de preservar suas tradições, evitando que fossem registradas por escrito para não caírem em mãos erradas. Isso é exemplificado quando a narradora observa que as irmandades preferem passar suas tradições oralmente.

“[...] os africanos não gostam de pôr histórias no papel, o branco é que gosta. [...] estou fazendo isso agora, deixando tudo escrito, [...] mas esta é uma história que eu teria [...] contado aos poucos, noite após noite. [...] E só faço assim, por escrito, porque sei que já não tenho mais esse tempo.”. (p. 617)

Um aspecto relevante relacionado ao livro é sua inspiração nas lacunas da biografia de Luiz Gama e nas lutas pré-abolicionistas, como a revolta dos Malês (1835) e a Sabinada (1837), conforme observado por Silva (2012). A narrativa aborda as punições por “defeito de cor”, que ocorriam de maneira real e simbólica, muitas vezes com motivação de vingança, como no episódio em que a Sinhá arranca o olho de uma escrava, remetendo à ideia de punição generalizada discutida por Foucault (2014). Em termos foucaultianos, o livro também explora as forças e poderes que operam sobre o sujeito, como o poder disciplinar em busca de corpos dóceis, a arquitetura do vigiar sobre os estudos de Kehinde e a variedade de lugares de sujeito da narradora, envolvendo subjetividades e afetos.

No campo religioso e da sexualidade, o romance oferece ricas possibilidades de análise. Durante o período colonial e até os dias atuais, há uma clara tentativa de coibir ou anular práticas religiosas de matriz africana, associando-as à feitiçaria e ao satanismo. Mesmo sob forte vigilância, Kehinde consegue encontrar formas de resistência silenciosa, continuando a cultivar as divindades africanas ensinadas por sua avó. Quanto à sexualidade, os negros eram tratados como propriedade de seus donos, e quando Kehinde se relaciona com um homem branco fora das situações habituais de violência, ela se questiona se foi amada como mulher ou como negra. Esse questionamento reflete os processos de subjetivação e objetivação vivenciados pela narradora, alternando entre ser objetivada como mercadoria e reconhecida como sujeito de desejos e afetos.

Judith Revel (2005, p. 82) esclarece que, para Foucault, a subjetivação é um processo pelo qual um sujeito é constituído a partir das relações com o meio social e o reconhecimento de si em determinados discursos. Os “modos de subjetivação” correspondem aos processos nos quais os seres humanos se tornam sujeitos de sua própria existência por meio das relações consigo mesmos e com o mundo social (REVEL, 2005, p. 82).

Esses apontamentos são essenciais para compreendermos a complexa construção subjetiva de Kehinde ao longo de sua trajetória como mulher escravizada, escrava liberta, mãe, mulher letrada e em outras práticas presentes na narrativa. Eles evidenciam como Kehinde se torna um sujeito de sua existência, mesmo em contextos profundamente opressores. Sua capacidade de inventar resistências revela não apenas sua força individual, mas também ressalta a importância de reconhecermos a agência e a humanidade de indivíduos historicamente marginalizados. A narrativa de Kehinde nos convida a refletir sobre a resiliência humana e a busca por identidade e liberdade em meio às adversidades.

PALAVRAS FINAIS

À guisa de conclusão, este artigo procurou traçar um panorama das práticas discursivas relacionadas à ideia de um «defeito de cor», sem a pretensão de esgotar as análises, dada a riqueza do corpus da obra que nos permite compreender nuances para repensar o passado e as práticas do presente. O romance aborda questões referentes à colonização e escravização, revelando camadas pouco exploradas. Em diálogo com as ferramentas conceituais de Michel Foucault, buscamos compreender quais discursos estão inscritos na obra, mesclando ficção e realidade, levando-nos a repensar diversos aspectos de nossa epistemologia.

Para nossas análises, consideramos conceitos que abordam os efeitos da escravização na contemporaneidade, um jogo de forças que se materializa no vazio da comida, na falta de espaço para o corpo e em outras formas de violência histórica. Essas noções podem ser percebidas por meio do discurso, que não é meramente linguístico; a obra em si já possui um caráter de manifesto diante das lacunas deixadas em nossa historiografia.

No romance, encontramos riquezas na disciplina de Análise do Discurso, com uma protagonista-narradora que assume diferentes posições de sujeito na obra, uma no presente e outra no passado. Há uma narrativa que se desenrola a partir da memória, levando-nos a considerar sua influência, além das questões levantadas pelo debate dentro e fora da academia sobre a ideia de uma literatura negra.

Percebemos que no romance a protagonista e seus pares assumem diversas posições de resistência, especialmente por meio de suas religiosidades silenciosas e sincretistas, além de uma posição ativa e de irmandade na luta pela liberdade. A posição de irregularidade não se refere estritamente à cor, mas a um defeito que vai além dela; um defeito de cultura, língua, religião e subjetividades.

REFERÊNCIAS

BERND, Zilá. **Em busca dos rastros perdidos da memória ancestral: um estudo de Um defeito de cor, de Ana Maria Gonçalves**. In: Estudos de literatura brasileira contemporânea, n.40. 2012.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do Discurso: reflexões introdutórias**. São Carlos: Claraluz, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. NEVES, Luiz Felipe Baeta. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

____. **Vigiar e punir.** Trad. RAMALHETE, Raquel. 42. ed. Petrópolis: Várias vozes, 2014.

GONÇALVES, Ana Maria. **Um defeito de cor.** Rio de Janeiro: Record, 2006.

OLIVEIRA, Anderson José Machado de. **Suplicando a “dispensa do defeito da cor”: clero secular e estratégias de mobilidade social no Bispado do Rio de Janeiro - século XVIII.** Rio de Janeiro: Anpuh-Rio, 2008.

PÉREZ-WILKE, Inés; MÁRQUEZ Flor. **Nuestra America Negra.** Territorios y voces de la interculturalidad afrodescendente. Universidad Bolivariana de Venezuela. Caracas, Venezuela, 2013. Disponível em: [Nuestra_America_Negra_1.pdf \(clacso.edu.ar\)](#).

REVEL, Judith. **Foucault: conceitos básicos.** Trad. de Carlos Piovezani e Niltom Milanez. São Carlos: Claraluz, 2005.

SILVA, Ana Maria Vieira. **Um defeito de cor: Escritas da memória: marcas da história.** Anais do SILIAFRO. V. 1. EDUFU, 2012.

UM POVO COM VARIAS CULTURAS, VANTAGENS OU AMEAÇAS A UNIDADE NACIONAL: CASO IDENTIDADE CULTURAL MOÇAMBICANA

Guerreiro Augusto Mundefa¹

INTRODUÇÃO

A problemática da identidade cultural de certeza é um dos temas fundamentais e complexos da Antropologia hoje em Moçambique, cujo estudo merece um debate forte e contextualizado e tem ocupado vários teóricos do domínio dos Estudos Culturais nos últimos anos.

O que está em causa é a desestabilização de sistemas identitários aparentemente fixos, circunstância atribuída às profundas mudanças sociais que se verificam tanto na história da antropologia moçambicana antes da independência e como após a sua independência nacional de 1975.

Moçambique, é um país que sofreu uma influência de outras culturas devido o seu passado histórico-político. Os portugueses, influenciaram significativamente no padrão cultural dos moçambicanos, através do processo de aculturação acentuada.

Partindo desta perspectiva historicamente política, torne-se evidente a dificuldade de falar-se de uma identidade cultural genuinamente moçambicana. Todavia, importa referir que é algo emergente, pois, o interesse sobre o assunto ganha uma categoria epistemológica bastante relevante.

Moçambique é um país de grande diversidade cultural, e como a maioria dos países da África, não possui uma identidade específica, apresentando aspectos que o ligam a outros países vizinhos e mesmo a outros continentes. Este País está bastante ligado à Índia e ao Oriente Médio. Acredita-se que o nome “Moçambique” é a forma aportuguesada Musa alBik, o nome de um antigo *xequé* árabe que viveu no norte, na Ilha de Moçambique.

Envolve, igualmente, questões concernentes à análise de sistemas e unidades familiares, formas de convivência cultural bem como ao processo de organização e gestão da cultura. Em outras palavras, é fundamental ressaltar que a identidade cultural em Moçambique se articula a diferentes dimensões e espaços da vida social, sendo ela própria, elemento constitutivo e constituinte

1 Doutorando em Ciências Políticas e Relações Internacionais na Faculdade de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Católica de Moçambique. Email: guerreiromundefa@gmail.com.

das relações culturais mais amplas.

Em Moçambique assiste-se uma convivência multicultural, onde os grupos etnolinguísticos interagem entre si através do processo de aculturação acentuada. Dai que podemos falar da cultura moçambicana suportada pela existência das subculturas. Então até que ponto falamos da identidade Cultural moçambicana num contexto em que regista-se multiculturalismo nos diferentes grupos étnicos? Identificar alguns aspectos da identidade cultural em Moçambique.

Ciscato (2012) afirma que “ Cultura” é palavra-chave em antropologia, mas não deve ser entendida em sentido livresco: a cultura sábia de quem leu muitos livros e tem conhecimentos enciclopédicos. Ela é uma característica própria da pessoa social como tal, seja quem for e more onde morar.

No intuito de delimitar o conceito, consideram-se aqui definições consagradas como aquela que caracteriza a cultura como um conjunto de actividades e crenças que uma comunidade adopta para enfrentar os problemas impostos pelo meio ambiente, noção que será complementada pela definição segundo a qual a cultura é o conjunto de soluções originais que um grupo de seres humanos inventa, a fim de se adaptar a seu meio ambiente natural e social.

Nessa perspectiva, entende-se que a identidade cultural compreende o conjunto de directrizes que se destinam a estruturar, regular, gerir e promover os grupos étnicos, abarcando a educação informal e suas modalidades, passando pela educação formal, processo que envolve partilha de valores conjunturais.

A cultura abrangeria diferentes aspectos da vida: conhecimentos técnicos, costumes relativos a roupas e alimentos, religião, mentalidade, valores, língua, símbolos, comportamento sociopolítico e económico, formas autóctones de tomar decisões e de exercer o poder, actividades produtoras e relações económicas, entre outros. (Claxton, 1994).

O tema identidade cultural ocupa um espaço de destaque no debate teórico entre vários grupos étnicos. Na verdade, pretende-se saber: existe a identidade cultural, que por tanto tempo estabiliza uma cultura? Ou ainda, no caso de Moçambique, existem identidades culturais ou identidade cultural? Pode-se entender que as diversas subculturas que o País goza estão fazendo surgir identidade cultural e o indivíduo é visto como um sujeito.

METODOLOGIA

No âmbito de procedimentos técnicos, o estudo é caracterizado como Bibliográfico. Para Gil (2008), este tipo de estudo é feito com base em materiais já elaborados, constituído principalmente de livros e artigos científicos.

Questão Identitária em Moçambique

Dados disponíveis na literatura diversa e avulta sobre os grupos étnicos existentes em Moçambique são diferenciados e não coincidentes. Há dados que dão conta de que existem no país 10 grupos étnicos um pouco mais de 70 tribos. De acordo com esses dados, os grupos étnicos são os seguintes:

- Os Suahili, que ocupavam uma faixa litoral desde o Rovuma até António Enes;
- Os Marave, ocupavam a região de Tete e de Milange – Tacuane e uma área da margem leste do lago Niassa (distrito de Niassa), constituído por dois subgrupos e 13 tribos
- Os Macua-Lomue, ocupavam a região entre os rios Lugenda e a Linha Morrumbala - Quelimane (tinha dois subgrupos e 17)
- Os Chope, ocupando a região de Inhambane (com três tribos);
- Os Chona, situações em Manica e Sofala (compreendia um subgrupo e 15 tribos);
- Os Tonga, ocupavam a região sul do rio Save (com 11 tribos)
- Os Angune, etnia que estava dispersa e ocupava pequenos núcleos de Lourenço Marques, região de João Belo, distritos de Tete, Niassa e Cabo Delgado (compreendiam cerca de oito tribos);
- Os Ajaua estendiam-se pelo norte do rio Lugenda;
- Os Maconde ocupavam a região norte do rio Massala e para o leste de Ngomono (constituído por cinco tribos);
- Os Povos do Baixo do Zambeze, estavam dispostas ao longo do rio Zambeze em toda a extensão pertencente ao interior do território de Moçambique (tinham cerca de 12 tribos)

Cada uma das etnias acima está associada a um grupo étnico-linguístico. No entanto, outras fontes apontam para a existência de 16 grupos étnicos e 24 línguas. De acordo com Mazula (1995:58), do total das línguas faladas no país, $\frac{3}{4}$ da população fala as seguintes línguas, sendo a destacar o facto de a língua Makhua ser a que tem maior número de falantes (27,8%), seguida de Tsonga (12,4%) e Sena – Nyanja (9,3%), respectivamente. E dentro desta complexidade da diversidade étnico linguístico que iremos discutir a questão da identidade.

É necessário recuar ao período da formação da Frelimo, através da unificação de três movimentos e da guerra colonial (1962-1974), para melhor compreendermos os contornos da Questão Identitária em Moçambique para se seguida fazer análise no contexto da vigência do Partido único – I República - de orientação “marxista-leninista” e por fim fazermos a análise do período que marcou o fim do regime de marxista-leninista, com a entrada em vigor da nova Constituição (1990) e do liberalismo assim como do processo de democratização do país.

É preciso recordar que a Frente de Libertação de Moçambique foi constituída em 1962, em Dar-es-Salam, na Tanzânia. De acordo com a versão oficial, é resultado da fusão de três movimentos: a União Nacional Democrática de Moçambique (UDENAMO); a União Nacional Africana de Moçambique (MANU) e União Nacional para Moçambique Independente (UNAMI), (MUIUANE, 2009).

Os fundadores da UDENAMO eram na sua maioria emigrantes moçambicanos na antiga Rodésia do Sul, originários do eixo sul-centro, casos de UriaSimango, Marcelino dos Santos e Adelino Gwambe. Presidia o movimento Adelino Gwambe, nascido em Inhambane, tendo trabalhado na Beira, antes de emigrar para a Rodésia do Sul. Marcelino dos Santos, Secretário das Relações Exteriores do movimento era natural do Lunga-Ilha de Moçambique e UriaSimango, natural da Beira antiga capital do distrito de Manica e Sofala. O movimento MANU era liderado por Mateus Mole e MalingaMilinga, e era composto por emigrantes, no Quênia e na Tanzânia, maioritariamente de etnia maconde. A UNAMI, cujo líder era Baltazar da Costa Chagonga, originário do antigo distrito de Tete, foi fundada em 1961, por nativos do mesmo distrito.

É importante frisar que no seio dos movimentos havia registo de tensões e relações conflituosas entre as lideranças, algumas que levaram inclusive a deserções e dissidências. Por, exemplo, no seio da UDENAMO, movimento criado em 1960, houve um conflito tribal

“Caracterizado pela existência de uma disputa pela chefia entre Adelino Gwambe (apenas com 4ª classe) e UriaSimango (pastor da Igreja Unificada de Cristo). De referir que Simango acusava Gwambe de não ter habilitações literárias para ocupar o cargo e existiam no seio do movimento suspeitas de ajudas tribais, pois Adelino Gwambe sendo contra Simango este era shanganaNdau, iria favorecer o seu grupo, enquanto Gwambe era shanganatsonga”.

Da relação conflituosa resultou a divisão da UDENAMO em duas facções. Uma liderada por Adelino Gwambe e outra por Paulo Gumane.

Retomando o processo da unificação dos movimentos e da criação da FRELIMO, referir que esta união foi uma imposição de OscarKambona (Secretário -Geral da TANU) e de Kaionge (Secretário -Geral da PAFMESCA) durante a Conferência das Organizações Nacionalistas das Colónias Portuguesas (CONCP), realizada em Marrocos em 1961. Foi nessa conferência que Marcelino dos Santos, dirigente da UDENAMO, terá convocado os outros dois movimentos para uma reunião em Dar esSalam. Dessa reunião foi criado o Comité dos Movimentos Nacionalistas de Moçambique e esse comité teve como presidente UriaSimango. Decorre, portanto, que Eduardo Mondlane já conhecia e estabelecera contactos com as lideranças dos movimentos UDENAMO, UNAMI e MANU, tendo em inclusive recusado juntar-se a um deles em separado.

Por isso, terá exercido pressão para a unificação dos mesmos. A essa pressão veio juntar-se as pressões exercidas pelo presidente do Gana, KwameNkrumah, por conta das influências que detinha na UDENAMO e pelo presidente JuliusNyerere, influente na MANU. Em Junho de 1962, na AllAfricaFreedomkFighters Conference, em Winneba, foi anunciada com a aprovação dos dois presidentes do Gana e da Tanzania e dos membros presente. Eduardo Mondlane foi nomeado presidente, UriaSimango Vice-presidente, David Mabunda ocupou o cargo de Secretário-Geral e Paulo Gumane ficou o cargo de vice-Secretário-Geral. Silvério Nungu era o Secretário, JohanesMechambezi foi nomeado Tesoureiro e Marcelino dos Santos secretário das Relações Exteriores e LeoMillas, secretário para a Cultura e informação. Como de pode depreender, a UDENAMO liderou o processo da fusão, tendo convidado muitos dirigentes a entrarem na FRELIMO, como por exemplo, Joaquim Chissano e Pascoal Mocumbi, sendo por isso fácil compreender o que veio a acontecer de seguida, nomeadamente, as razões de o partido no poder contar na sua direcção com maior número de indivíduos do sul de Moçambique. Há ainda um dado muito importante a ter em conta, relativamente aos membros do Sul.

De acordo com BRITO (2019: 41), maior parte do grupo de liderança da FRELIMO originária do sul do país (Maputo e Gaza) provem de um “ um meio social formado por assalariados urbanos, pequenos empregados de escritórios e do comércio, pequenos funcionários públicos, professores, enfermeiros” e jovens estudante. Estes, ainda de acordo com o autor, porque viviam na capital e porque estavam menos isolados do que os emigrantes nos países vizinhos estavam mais informantes sobre o “processo político de descolonização que estava na ordem do dia desde o final dos anos 50 noutras partes da Africa.” Este grupo foi sempre conotado de discriminar os moçambicanos do norte do rio Save. Ainda de acordo com Cipriano (29) a “liderança de Eduardo Mondlane e a vida da FRELIMO não foram tranquilas entre 1962 e 1963, sendo influenciadas negativamente por LeoMillas.”. Alguns episódios que iremos relatar a seguir são reveladores das tensões étnico-tribais no seio deste movimento durante este período. (MUIJUANE, 2009).

Pouco tempo após a sua formação da FRELIMO, alguns emigrantes moçambicanos na Tanzânia de etnia maconde começaram a queixar-se de que esta etnia não estava representada nos lugares de direcção (o único, Mateus Mole, antigo líder da MANU, que ocupava o posto de tesoureiro, tinha sido expulso). Queixavam-se igualmente de não receberem bolsas de estudo, que só serviam para pagar quotas e nada mais. Diziam ainda que que o movimento era apenas para gente do Sul.

Em 1968, os estudantes do Instituto Nacional Moçambicano em Dar-es-Salaam, na sua larga maioria do norte do Save, organizam uma manifestação contra as desigualdades de oportunidades, o tribalismo e regionalismo praticados pela direcção da Frelimo. Os estudantes apontavam como exemplos daquilo que

consideravam como falta de igualdade, o facto de que, para além de a maioria dos dirigentes serem do sul de Moçambique, quando um estudante do norte reprovasse nos exames finais, era enviado para os campos de treino, enquanto um estudante do sul em idêntica situação não o era. A manifestação culminou com encerramento temporário do Instituto e com o assassinato de Mateus Sansão Mutemba.

A crise iria atingir o seu auge após a morte do primeiro presidente da Frelimo, Eduardo Mondlane, em Fevereiro em 1969. Era suposto que, com a morte de Mondlane, UriaSimango, então vice-presidente, assumisse a presidência. Mas essa hipótese foi descartada. De facto, foi constituído um triunvirato composto por Samora Machel, Marcelino dos Santos, e por próprio Simango, para dirigir o movimento. Isto acentuou as divergências, sobretudo entre os membros do triunvirato, pois Simango não estava de acordo com esta nova situação.

Em Novembro de 1969, UriaSimango publicou um documento intitulado *Gloomy Situation in Frelimo* (Triste situação na Frelimo), no qual afirmava que o tribalismo dos dirigentes do sul de moçambique era um dos principais responsáveis pela crise pela qual o movimento estava a passar:

Desde 1966, tem-se manifestado uma tendência no grupo, infelizmente composto por gentes do sul, que incluíam o falecido presidente, no sentido de tomarem decisões por eles próprios e impô-las aos outros por meio das suas manobras. O falecido presidente foi criticado por certas pessoas do Sul pelas consequências que este método poderia trazer na causa final. Não se fez caso deste aviso. Este grupo continua com este método. Realizaram-se vários encontros na casa de Janet [esposa de Eduardo Mondlane] tendo tomado parte neles só membros da tribo. Temos de compreender que em Moçambique não existe nenhuma tribo superior às outras... Todas as tribos devem receber um tratamento idêntico. Devem ter os seus direitos actualmente, durante a luta, e depois, na independência (MUIUANE, 2009, p.59).

Oficialmente, foi na sequência deste texto que UriaSimango foi expulso da Frelimo. Outros membros também foram expulsos ou desertaram. Na sequência dessas deserções e dissidências mais tarde foi criada a COREMO, em 19962, por Adelino Gwambe, nomeado presidente, que viria a ser afastado em 1966.

Mas mais tarde, houve, em 1968, a formação da UNAR (União Nacional Africana da Rumbézia) por Amós Sumane, Matias Tenda, Mazunzo Bobo como um movimento separatista que pretendia a independência da região centro-norte que vai do Rovuma até ao Zambeze (Cabo Delgado, Niassa, Nampula, Tete e Zambézia).

De acordo com os dirigentes da UNAR, o tribalismo, movido pelo presidente Eduardo Mondlane, acusado de se fazer rodear apenas por pessoas do Sul, tinha criado discórdia e divisões no seio dos moçambicanos. A UNAR propunha eliminar o tribalismo e o regionalismo, considerados como obstáculos à unidade nacional, mas, um tanto paradoxalmente, defendia a

divisão de Moçambique. A UNAR representa um exemplo clássico da negação do Moçambique como um espaço não necessariamente habitado por todos os moçambicanos. Coloca a impossibilidade de poder se falar de “uma nação moçambicana”. A questão de tribalismo, durante a guerra colonial, justificou o abandono de muitos moçambicanos do Norte e Centro do país:

Mas se nos atermos apenas à tese “tribalista” para explicar estas deserções ou o desconforto de muitos moçambicanos do Norte do Save no seio da Frelimo, ficaríamos numa análise superficial da questão. Em primeiro lugar, é preciso dizer que estas deserções se explicam mais pela diferença de trajetórias socioculturais do que por meras questões “tribais”. Os moçambicanos idos das diferentes regiões não se conheciam, e pouco fora o contacto existente entre eles durante a colonização. Moçambique como nação não existia, e provavelmente ainda não existe, porque não é necessariamente vivido como tal por todos os moçambicanos (CAHEN, 1994, p. 243)

Vantagens ou Ameaças a Unidade Nacional Identidade Cultural Moçambicana

Araújo(1988) citado por Meneses (1993), considera a identidade cultural é a produção de espaços próprios para resistir, produzir e reproduzir de cada espécie e de cada grupo definindo as características próprias e delas depende a sobrevivência do grupo. A definição do espaço pelo grupo étnico evolui de acordo com o desenvolvimento socioeconómico- cultural e político dos grupos que o produzem e surge como produto resultante da acção do mesmo grupo que lhe confere as suas características por isso ele reflecte a identidade da cultura.

Para Hall (1992) citado por Cistac (2008), distinguiu três concepções de identidade. Identidade do sujeito do Iluminismo; identidade do sujeito sociológico e identidade do sujeito pós-moderno. O sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de acção, cujo centro consistia num núcleo interior, que pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo. Assim, o centro essencial do eu era a identidade de urna pessoa.

De uma forma geral, parece ser fácil definir identidade. A identidade é simplesmente aquilo que se é: “sou Makwua”, sou Moçambicano”, “sou Africano”, “sou Cristão”, “sou Filósofo”. A identidade assim concebida parece ser uma positividade, “aquilo que sou”, uma característica independente, autónoma. Nessa perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria: ela é auto-contida e auto-suficiente. Identidade Cultural, sua natureza e problematização.

Meneses (1993) A raiz da palavra identidade é expressiva. O grego *idios* se refere a “mesmo”, “si próprio”, “privado”. O derivado “idiota”, por exemplo, indica a quintessência da mesmidade, a impossibilidade de um indivíduo

compreender o que se passa fora do quintal de sua experiência privada. Em consequência, a identidade pressupõe, antes de mais nada, semelhanças consigo mesmo, como condição de vida biológica, psíquica e social.

Ela tem a ver mais com os processos de reconhecimento do que de conhecimento. Assim, os conteúdos novos não são facilmente absorvidos quando a identidade está em causa, pois o novo representa, descontinuidade do referencial, logo, ameaça e risco.

Moçambique, no âmbito das relações socioculturais mais amplas, envolvendo questão macro estrutural, como concentração de tradições nos diversos grupos étnicos, desigualdade sociocultural, entre outras. Envolve, igualmente, questões concernentes à análise de sistemas e unidades familiares, formas de convivência cultural bem como ao processo de organização e gestão da cultura.

A questão da Unidade Nacional

Cabaço (2010) a apresenta uma proposta de identidade que salvaguardava a idiossincrasia do ‘branco da colónia’ sem romper com sua história, a sua cultura, o seu idioma materno. E neste quadro, a maior parte dos nacionais não teria dificuldade em aceitar que o privilégio, consciente de continuar a viver num mundo governado por regras suas, onde o capital educacional e económico que acumulara lhe asseguraria a hegemonia.

Em Moçambique, a construção sócio histórica é primordialmente Nacional/Regional, a identidade configurou-se como uma instância cultural multissecular, aparentemente objecto de generalização em termos organizacionais, evidenciando importantes elementos invariantes do ponto de vista antropológico.

No entanto, mesmo apenas à escala regional, e não obstante a história partilhada e a longa duração do seu processo de institucionalização, a identidade cultural moçambicana local fixou e manteve inúmeros elementos próprios, de natureza nacional ou regional, face a especificidades de ordem cultural política, religiosa, económica, das quais resultaram na construção de uma identidade teoricamente nacional na prática étnico que periga a unidade Nacional que e um aspecto político.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cultura é um produto humano, adquirida pelo homem através de um processo de aprendizagem que significa socialização ou enculturação; inculturação e aculturação. Sendo assim, a cultura transcende ao homem na medida em que vive a cultura e seus elementos que o próprio homem não os inventa. Cada cultura representa um corpo único e repleto de valores, pois que as tradições e formas

de experiência de cada povo se constituem em sua maneira mais efectiva de demonstrar a sua presença no mundo. As análises realizadas evidenciam a não relevância da Identidade Cultural Moçambicana, no âmbito das políticas públicas nacionais bem como a sua importância para o desenvolvimento e consolidação da dialéctica “Unidade Nacional” dos diferentes níveis da cultura.

Ela tem a ver mais com os processos de reconhecimento do que de conhecimento. Assim, os conteúdos novos não são facilmente absorvidos quando a identidade está em causa, pois o novo representa, descontinuidade do referencial, logo, ameaça e risco. a identidade cultural moçambicana local, fixou e manteve inúmeros elementos próprios, de natureza nacional ou regional, face a especificidades de ordem cultural política, religiosa, económica, das quais resultaram na construção de uma identidade teoricamente nacional mas na pratica ela é étnica que periga a unidade Nacional que é um aspecto político.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

- CABAÇO, J. L. (2010). *Moçambique: Identidade, Colonialismo E Libertação*.
- CARVALHO, N., SANTOS, O., OLIVEIRA, M. (2018). *Natureza e Cultura: Do Australopithecus ao homo sapiens, sapiens e ao “homo cretinensis”*. Atas do III Congresso Internacional – Educação, Ambiente e Desenvolvimento;
- CISTAC, G. (2008). *Como Fazer da SADC uma Organização Regional Verdadeiramente Integrada?* Trabalho apresentado na Primeira Conferência Internacional sobre Questões de Integração Regional e Direito da SADC;
- FERREIRA, A. B. de H. (1986). *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*, (2ª edição) revista e aumentada. Rio de Janeiro, Nova Fronteira;
- História e Cultura de Moçambique. Disponível em: <<http://vida1.planetavida.org/paises/mocambique/o-pais/historia-e-cultura-de-mocambique/>>. Acesso em 03 12. 2021.
- MENESES, U. T. B. (1993). *A problemática da identidade cultural nos museus: de objetivo (de ação) a objecto (de conhecimento)*.
- MOZAMBIQUE (em inglês) Disponível em: <<http://www.state.gov/outofdate/bgn/mozambique/191089.htm>>. Acesso em: 03 12. 2021.
- MOZAMBIQUE (em inglês). Disponível em: <<http://www.everyculture.com/Ma-Ni/Mozambique.html#b>>. Acesso em: 03 12. 2021.
- MUIUANE, A. P. Datas e Documentos da História da FRELIMO. 3ª Edição revista, Melhorada e ampliada. Imprensa Nacional. Maputo: Moçambique, 2009.

MULTICULTURALISMO NOS DIFERENTES GRUPOS ÉTNICOS MOÇAMBICANO: COMPLEMENTARIDADES E CONTROVÉRSIAS

Felizardo Casimiro Mulhomone¹

1. INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta discussões e reflexões sucintas sobre Multiculturalismo nos diferentes grupos étnicos Moçambicano: Complementaridades e controvérsias. É importante recordar que, em Moçambique, se tem apregoado a defesa da unidade nacional, conceito político que apela para a manutenção da independência nacional e preservação da coesão de Estado.

A pesquisa tem como objectivo principal analisar o multiculturalismo nos diferentes grupos étnicos Moçambicano, no âmbito da importância para o desenvolvimento e consolidação da Unidade Nacional dos diferentes níveis da cultura. E especificamente caracterizar as semelhanças e diferenças dentro da identidade cultural.

O estudo mostra – se relevante pois que, procura compreender o relacionamento de várias culturas a partir do reconhecimento de diferentes grupos étnicos, partindo do pressuposto que moçambique não vive numa situação homogénea nem igualitária mas, sim regista – se diferentes culturas a conviver em simultâneo num mesmo espaço e, nem todas têm o mesmo reconhecimento e poder.

Outrossim, esta pesquisa é um convite ao debate académico e político que procura uma compreensão sobre um fenómeno, pois, o tema do multiculturalismo constituiu, de maneira central ou tangencial, o horizonte de preocupação académica e que se acredita, articulado com a criação de alternativas de convivência entre os diferentes grupos sociais e na criação de formas de desenvolvimento, partindo do pressuposto que a cultura dos povos é considerada fundamental para coordenar formas de desenvolvimento que se queiram eficazes.

1 Doutorando em Ciências Políticas e Relações Internacionais na Universidade Católica de Moçambique Faculdade de Ciências Sociais, Mestre em Gestão do Desenvolvimento pela Universidade Católica de Moçambique Faculdade de Educação e Comunicação, Pós-Graduado em Políticas de Género e Não Discriminação pela Universidade de Évora em Portugal, Graduado em Sociais pela Universidade Católica de Moçambique. E-mail:felizardocasimiro@gmail.com.

A valorização da diversidade cultural e a promoção da inclusão de diferentes grupos na construção da identidade nacional são desafios que o País enfrenta na busca de uma sociedade mais justa e plural.

Papa Francisco (2013), afirma que a humanidade vive neste momento uma viragem histórica, que podemos constatar nos progressos que se verificam em vários campos.

Nesse sentido, é preciso continuar reflectindo e promovendo políticas culturais que respeitem e valorizem as diferentes identidades que compõem o mosaico cultural moçambicano, garantindo desta forma as liberdades de todos os grupos de modo que possam contribuir para o desenvolvimento do país chamado Moçambique.

A questão cultural requerer atenção no contexto moçambicano pelo facto de existirem diversas etnias e línguas. A diversidade é crucial para compreender os eventos relevantes que fazem parte da história e que influenciaram a psicologia social na formação da identidade de grupos humanos. É uma análise holística em uma circunstância problemática (Ortega y Gasset, 1914).

De salientar que a coesão cultural é preconizada pela Agenda Nacional 2025 e é reiterada pelo Ministério de Educação nas suas disposições educativas gerais.

1.1. Metodologia

A pesquisa é do tipo exploratório por se enquadrar na realidade subjectiva. E para a sua elaboração, valeu-se de uma postura metodológica histórica. Do ponto de vista dos procedimentos é bibliográfico e documental pois, a sua elaboração foi baseada a partir de material já publicado, constituído principalmente por relatórios, artigos de revistas, material disponível e disponibilizado na *Internet*.

Quanto a forma de abordagem do problema, ela é basicamente qualitativa. Neste artigo, foi realizado um tratamento dos dados primários e secundários obtidos, mediante sua redacção, organização, classificação, análise e descrição.

Colocou-se em *itálico*, as palavras ou expressões de línguas diferentes da Língua Portuguesa para chamada de atenção.

1.2. Problematização

Em países como Moçambique, que é multicultural, a reflexão sobre as formas de considerar e respeitar a diversidade tem polarizado discussões entre diferentes grupos étnicos. As identidades étnicas não são formadas a partir de uma cultura comum, mas sim a partir da confrontação entre culturas diferentes. Pessoas ou colectividades, podem pertencer ao mesmo grupo étnico mas sem partilhar na totalidade os mesmos valores culturais. A diversidade cultural em

Moçambique é enorme, com cerca de 20 grupos étnicos diferentes, cada um com suas próprias tradições e costumes.

A construção da identidade moçambicana tem sido um processo complexo e dinâmico, influenciado por vários factores históricos, políticos e culturais, desde a colonização até a actualidade. Portanto, o facto de algumas pessoas ou famílias serem descendentes de um mesmo território ou grupo étnico, não significa necessariamente que todos partilharão os mesmos valores culturais ou terão algumas afinidades entre si.

Cabaço (2010.p.21), refere que a identidade nacional moçambicana é marcada pelos poderes político e histórico que interferem na sua construção e que, desde antes da independência nacional, impunham valores, comportamentos, rituais e mitos, como estratégia de

Superação da ausência de harmonia na convivência entre os diferentes grupos étnicos.

Diante do exposto e para o orientar a pesquisa coloca-se a seguinte questão: Que acções devem ser desencadeadas de modo que os diferentes grupos culturais e étnicos sejam colocados na acção governativa?

2. BREVE HISTORIAL DO MULTICULTURALISMO

No dizer de Santos (1998), a ideia de cultura, num dos seus usos mais comuns, está associada a um dos domínios do saber institucionalizados no Ocidente, as humanidades. Definida como repositório do que de melhor foi pensado e produzido pela humanidade, a cultura, neste sentido, assenta em critérios de valor, estéticos, morais ou cognitivos que, definindo-se a si próprios como universais, elidem a diferença cultural ou a especificidade histórica dos objectos que classificam.

O autor sublinha que o cânone é a expressão por excelência desta concepção de cultura, estabelecendo os critérios de selecção e as listas de objectos especialmente valorizados como património cultural universal, em domínios como a literatura, as artes, a música, a filosofia, a religião ou as ciências. Porém, uma outra concepção, que coexiste com a anterior, reconhece a pluralidade de culturas, definindo-as como totalidades complexas que se confundem com as sociedades, permitindo caracterizar modos de vida assentes em condições materiais e simbólicas.

Para Clifford (1988), a antropologia, como disciplina, adoptou, até meados do século XX, diferentes variantes desta concepção. A sua expressão por excelência é a colecção ou seja, sob a forma da etnografia, seja sob a forma do espólio museológico -, que permite reunir, classificar e «nomear» uma cultura, garantindo uma autenticidade de que as instituições culturais ocidentais ou as

instituições organizadas segundo concepções eurocêntricas nos países do Sul ou do Oriente seriam os guardiões

Portanto, as duas formas de definir a cultura permitiam estabelecer uma distinção entre as sociedades modernas, as sociedades coincidentes com espaços nacionais e com os territórios sob a autoridade de um Estado, estruturalmente diferenciadas que têm cultura e as outras sociedades pré-modernas ou orientais que são culturas. Eles foram consagrados e reproduzidos através de instituições típicas da modernidade ocidental como as universidades, o ensino obrigatório, os museus e outras organizações, e exportados para os territórios coloniais ou para os novos países emergentes dos processos de descolonização, reproduzindo nesses contextos concepções eurocêntricas de universalidade e de diversidade.

Segundo Spivak (1999), no período pós-colonial e no quadro dos processos de globalização das últimas décadas do século XX, com o alargamento e aprofundamento das desigualdades tanto no Norte como no Sul, a mobilidade crescente das populações do Sul, especialmente em direção ao Norte, e a diversificação étnica crescente das populações residentes nos países do Norte, a distinção entre os dois tipos de sociedades tornou-se cada vez mais difícil de manter.

O autor sustenta que a partir da década de 1980, sobretudo, as abordagens das humanidades e das ciências sociais convergiram no domínio transdisciplinar dos estudos culturais para pensar a cultura como um fenômeno associado a reportórios de sentido ou de significado partilhados pelos membros de uma sociedade, mas também à diferenciação e hierarquização, no quadro de sociedades nacionais, de contextos locais ou de espaços transnacionais. A cultura tornou-se, assim, um conceito estratégico central para a definição de identidades e de alteridades no mundo contemporâneo, um recurso para a afirmação da diferença e da exigência do seu reconhecimento e um campo de lutas e de contradições.

3. DA PROBLEMÁTICA A UM CONCEITO PARADOXAL DO MULTICULTURALISMO E ETNIA

3.1. Multiculturalismo

A cultura é um dos principais meios pelos quais as pessoas expressam e afirmam sua identidade, seja individualmente ou como parte de um grupo étnico ou nacional.

Segundo Santos (1998), a expressão multiculturalismo designa, originalmente, a coexistência de formas culturais ou de grupos caracterizados por culturas diferentes no seio de sociedades. Este termo, se tornou um modo de descrever as diferenças culturais num contexto transnacional e global.

Esta expressão, apresenta as mesmas dificuldades e potencialidades do conceito de “cultura”, um conceito central das humanidades e das ciências sociais e que, nas últimas décadas, se tornou um terreno explícito de lutas políticas.

Todavia, essas versões do multiculturalismo baseiam-se no reconhecimento da diferença e do direito à diferença e da coexistência ou construção de uma vida em comum para além de diferenças de vários tipos.

Almeida (2003.p.15), citando Gonçalves & Silva (2000.p.14), refere que o multiculturalismo é “um movimento de ideias que resulta de um tipo de consciência colectiva, para qual as orientações do agir humano se apoiariam a toda forma de “centrismos” culturais. Em outros termos, seu ponto de partida é a pluralidade de experiências culturais, que moldam as interações sociais por inteiro”.

Diante da abordagem do autor, o multiculturalismo pode ser usado numa perspectiva descritiva, para significar a simples coexistência de diversas culturas na mesma sociedade ou numa perspectiva prescritiva para indicar as políticas de gestão da diversidade cultural.

Almeida (2003.p.15) chama a atenção para o facto de que na definição acabada de citar os autores destacam a diversidade cultural como centro das preocupações das propostas multiculturalistas.

Contudo, destaca que o multiculturalismo é apenas uma das possibilidades e não a única que as políticas culturais no mundo contemporâneo podem vir a ter.

Ao definir o multiculturalismo, McLaren (2000.pp.120-124) advoga que o termo é polissémico e pode ser entendido de diferentes formas, num contexto de diversidade cultural que passa da percepção e reconhecimento da diferença ao desenho de estratégias e práticas pedagógicas inclusivas que não silenciem as culturas oprimidas.

Todavia, embora se refira a um contexto de transmissão de ideologias, o autor faz referência a um aspecto importante, a exclusividade cultural. Mas o reconhecimento da diferença pressupõe diálogo entre os intervenientes, pois não basta apenas coexistir pacificamente, é importante predispor-se para a troca cultural nesse âmbito. No entanto, nas actuais sociedades multiculturais, encontram-se evidências que mostram claramente que as nações não são constituídas necessariamente por povos que partilham a mesma língua e a mesma cultura. Os elementos objectivos não são fixos, eles mudam com a própria sociedade.

As ideias que acima mencionadas assentam na premissa de que a construção da identidade moçambicana tem sido um processo complexo e dinâmico, influenciado por vários factores históricos, políticos e culturais, desde a colonização até a actualidade. A valorização da cultura local e a promoção de políticas culturais inclusivas são importantes para a construção de uma

identidade nacional sólida e coesa em Moçambique. A promoção do diálogo intercultural, a valorização da diversidade cultural e o reconhecimento da igualdade entre as diferentes culturas são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e democrática em Moçambique.

É de peculiar importância salientar que a identidade cultural é um tema crucial em Moçambique desde o período colonial até a actualidade, tendo a língua e a diversidade étnica servido como meio para a coesão e dissensão de movimentos. As políticas culturais devem responder aos processos de emancipação e garantir as liberdades de determinados grupos sem interferir negativamente no desenvolvimento do povo moçambicano. Moçambique passou por dois momentos históricos, o período socialista marcado pela negação da multiplicidade cultural e o período liberal.

Segundo Serra (2007) a identidade e a cultura estão intimamente relacionadas, e a promoção da diversidade cultural pode ser um meio efectivo para a afirmação das diversas identidades em uma sociedade multicultural.

O autor vai mais longe ao explicar que durante o período socialista, a FRELIMO foi responsável por implementar políticas que visavam a unificação do país em torno de uma única identidade nacional. No entanto, a abertura cultural durante o período liberal trouxe mudanças significativas, incluindo a valorização da diversidade cultural e a promoção da inclusão de diferentes grupos na construção da identidade nacional. Ainda assim, a FRELIMO continua sendo um dos principais atores políticos em Moçambique e tem um papel importante na promoção de políticas culturais que visam a construção da identidade e a promoção da diversidade cultural no país. Em suma, a questão da identidade cultural é fundamental para a compreensão dos diversos fenómenos sociais em países como Moçambique.

Vale ressaltar que a construção da identidade nacional envolveu diferentes processos históricos, desde o período do colonialismo até a actualidade, passando pela luta de libertação nacional e a implementação de políticas culturais ao longo do tempo. A valorização da diversidade cultural e a promoção da inclusão de diferentes grupos na construção da identidade nacional são desafios a serem enfrentados na busca de uma sociedade mais justa e plural.

Nesse sentido, é preciso continuar reflectindo e promovendo políticas culturais que respeitem e valorizem as diferentes identidades que compõem o mosaico cultural moçambicano, garantindo as liberdades de todos os grupos e contribuindo para o desenvolvimento do país.

3.2. *Etnia*

A questão étnica é um tema actual e de grande relevância na sociedade moçambicana, pois, tem merecido atenção pela sua presença quase obrigatória no discurso dos políticos e nas conversas entre cidadãos comuns.

Segundo Chichava (2008.p.3) na Grécia antiga, *ethnos* (etnia), designava um grupo humano com a mesma origem em oposição a *polis* que se referia a cidade-estado. Na etnia os laços são ou supõe-se que sejam baseados em afinidades biológicas e culturais, enquanto na *polis*, são de ordem civil.

Com a colonização, o termo etnia passou a ter um sentido negativo, na medida em que foi reservado para designar as chamadas sociedades primitivas, a históricas e imorais. É justamente nesta perspectiva que muitos consideram a etnia uma invenção dos administradores coloniais e dos etnólogos sejam eles profissionais ou missionários (Serra,2007).

Outros autores ocidentais que reconhecem a universalidade das etnias, passaram a usar o conceito de tribo para os povos colonizados, de modo a manter o discurso da inferiorização dos africanos. Seja como for, tribo ou etnia passam a ser termos usados para justificar o racismo e a colonização, na medida em que designam povos sem Estado, atrasados e selvagens, que precisam da missão “civilizadora” do ocidente (Okwidibai, 1992).

O modelo étnico, para além do território, assenta basicamente na descendência e na cultura comuns do grupo. Os laços biológicos, ou consanguíneos, reais ou supostos é que constituem a base do nacionalismo étnico. Assim, independentemente de estar numa terra estranha, a pessoa continua a pertencer necessariamente à comunidade da terra de origem, da mesma forma que um residente, que pertence a uma outra comunidade consanguínea, será sempre tido como estrangeiro.

Smith e Hastings (2003), defendem a precedência das identidades étnicas, no processo da formação do Estado-nação. Ainda que sejam modernas, as nações surgiram ao longo da história, mediante a convergência ou não de diferentes identidades étnicas e valores culturais numa única identidade nacional.

Como argumenta Nascimento (2003), nem sempre a consciência cívica consegue separar-se da consciência étnica. Com o passar do tempo, os valores étnicos acabam por se misturar com os valores da identidade nacional.

Para o caso em apreço, Litsure (2020) faz uma radiografia das línguas faladas em Moçambique e chega a afirmar a existência de cerca de 28 línguas nacionais (cerca de 20 grupos étnicos). Que são línguas autóctones, originalmente desta região habitada por moçambicanos.

Do citado, compreende-se que estas línguas teriam subsistido durante o período colonial como um legado histórico, tendo sido usadas como ferramentas de luta na comunicação e no controle da aculturação moderna. Só para dar um

exemplo, durante o período colonial, numa situação de diversidade cultural, existiram diversos grupos de reivindicação que tentavam afrontar o poder colonial, tendo outros sido falhados, devido fragilidades características dos Estados Falhados desta região, bem como dos grupos minoritários neles inseridos.

Todavia, com o passar do colonialismo, vários movimentos desenvolveram-se e terminaram à pretensão à formação da FRELIMO historicamente considerando o auge do despertar da consciência nacionalista na unidade nacional, iconizado por Eduardo Mondlane.

Desta asserção, entende-se que o processo de nacionalização dos nacionalismos africanos, não se deu em uniformidade com os processos de assimilação cultural. Diversos esforços foram concretizados para a internacionalização da Guerra Colonial em Moçambique, uma vez que havia o combate de um inimigo às cegas, crises sociopolíticas e culturais e as condições de convivência era assimétrica a diferentes níveis. Mais de 90% dos moçambicanos depois da independência não dominavam a linguagem gráfica local, alguns não passavam da mínima oralidade da língua ocidental (português), assim como muitos foram integrados na modernidade através da formação de consciência histórica.

Portanto, o movimento histórico de luta anticolonialista foi preponderante na comunicação entre as diferentes culturas, tendo o nacionalismo perecido no pós-colonialismo. Aqueles moçambicanos, deixando-se para abraçar o ideal do Estado, embargaram a construção da nação.

4. COMPLEMENTARIDADE E CONTROVÉRSIA: UM PASSO PARA FRENTE E DOIS PARA TRÁS

Bobbio (1996, p.174), escreve que o dever do homem de cultura que não queira ficar indiferente ao drama do seu tempo é o de fazer explodir as contradições, desvelar os paradoxos que nos põem diante de problemas sem uma solução aparente, indicar as estradas sem saída.

Desta ressalta, resulta que a semelhança do período colonial, o primeiro período pós-independência para Moçambique, não aceitou a identidade étnico-linguística, sob a problemática de divisão tribalista que era eminente. Na mesma perspectiva, logo após a independência veio a guerra civil e, aceitar a identidade linguística poderia trazer consequências negativas, tendo em conta os interesses externos que estavam em jogo, onde, seria muito fácil a infiltração para desestabilizar as diferentes facetas da guerra que era geral em quase todas as regiões.

Segundo Litsure (2021, p. 78),

Em Moçambique, o processo de luta pela independência contou com a colaboração das chefias tradicionais e depositava nelas muito respeito. Quando a vitória foi alcançada, o governo tornou ilegal quase todas as

instituições sociais, culturais e económicas campesinas, o suporte do edifício tradicional, substituindo-as pelos Grupos Dinamizadores. Foram consideradas tribais, feudais, retrogradas, obscurantistas, regionalistas, e por isso estavam condenadas a desaparecer.

Para Stam (1997), o conceito de multiculturalismo é, também controverso e atravessado por tensões. O autor aponta algumas alternativas para uma descrição e para um projecto nomeadamente:

- i. a existência de uma multiplicidade de culturas no mundo;
- ii. a co-existência de culturas diversas no espaço de um mesmo Estado-nação;
- iii. a existência de culturas que se interinfluenciam tanto dentro como para além do Estado-nação.

O que o autor pretende explicar é que existe a indiferença, o conformismo, e medo que têm sido dos apanágios mais marcantes no desenrolar da história actual dos moçambicanos. Porém, não se trata somente de indiferença dos governantes, mas, também, de cada um dos moçambicanos, face às pequenas coisas da vida incluindo aspectos culturais.

5. GANHOS PARA MOÇAMBICANO COM O MULTICULTURALISMO DOS GRUPOS ÉTNICOS

A introdução da democracia multipartidária em 1990, representou um ganho para os moçambicanos verem as suas liberdades alargadas e efectivadas e por outro lado de poderem viver de acordo com os seus valores culturais, antes reprimidas.

Na visão de Lundin (1995), apesar que a lei 7/91 tenha proibido a criação de partidos de natureza étnica ou tribal, muitos deles, tinham claramente uma conotação étnica e regional, quer do ponto de vista das bases, quer do ponto de vista dos ideais defendidos.

Diante desta situação, maior parte dos partidos cujas lideranças ou bases se situam no centro e norte do país, optaram pelo federalismo como sistema de governação, por considerar que este sistema permitiria a descentralização do poder, dando ao povo o direito de decidir por si os seus destinos, a inclusão económica e política das regiões centro e norte e, a promoção da diversidade étnica e cultural, fortemente combatida.

Na perspectiva de Chichava (2008), outra manifestação da etnicidade, foi o surgimento de muitas associações étnicas ou regionais²⁰. Algumas destas Associações chegaram mesmo a apresentar publicamente as suas reivindicações de inclusão ao governo como é o caso da SOTEMAZA, uma Associação sena, liderada por Pedro Comissário, membro do partido no poder, dirigiu uma carta ao então Presidente da República, Joaquim Chissano, pedindo a inclusão dos

Senas no poder, como forma de garantir a coesão nacional.

Chichava (2008) explica que algumas destas Associações, como a Ngiyana, contaram com a direcção e ou militância de personalidades que eram dirigentes e, ou membros do partido Frelimo.

6. CONCLUSÃO

O que está em debate neste artigo é a análise do multiculturalismo nos diferentes grupos étnicos moçambicano, no âmbito da importância para o desenvolvimento e consolidação da Unidade Nacional dos diferentes níveis da cultura. O artigo demonstra que alguns autores ocidentais que reconhecem a universalidade das etnias, passaram a usar o conceito de tribo para os povos colonizados, de modo a manter o discurso da inferiorização dos africanos. A pesquisa constatou que com a colonização, o termo etnia passou a ter um sentido negativo, na medida em que foi reservado para designar as chamadas sociedades primitivas, a-históricas e imorais.

A pesquisa constatou também que como elemento que une os diferentes grupos étnicos é a língua portuguesa, reconhecida como língua oficial, assimilada aquando do processo de dominação colonial. Em suma o artigo sintetiza que a diversidade étnico-cultural, os saberes culturais pertencas destes grupos são, muitas vezes, colocados à margem da acção governativa.

A pesquisa conclui que o desafio actual do multiculturalismo é ultrapassar a polaridade entre as ideias “iguais, mas separados” e “juntos, mas hierarquizados”. Para além da tolerância e do reconhecimento da diversidade, é preciso enfrentar o problema da desigualdade social dos grupos étnicos e nacionais.

7. RECOMENDAÇÕES

Que as autoridades competentes criem uma política de gestão da diversidade cultural moçambicana;

Que se preconize o reconhecimento e promoção da diferença, enquanto garantia da expressão das diferentes identidades culturais que compõem a sociedade moçambicana;

Que haja respeito aos diferentes grupos étnico-culturais para o alicerce da unidade nacional;

Que haja valorização da cultura local e a promoção de políticas culturais inclusivas para a construção de uma identidade nacional sólida e coesa em Moçambique;

Que haja a promoção do diálogo intercultural, a valorização da diversidade cultural e o reconhecimento da igualdade entre as diferentes culturas são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e democrática em Moçambique.

As políticas culturais devem responder aos processos de emancipação e garantir as liberdades de determinados grupos sem interferir negativamente no desenvolvimento do povo moçambicano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrahamsson, H. N. A., (1998). *Moçambique em Transição: Um estudo de desenvolvimento durante o período 1974-1992*, Maputo: Padrigu/CEEI-ISRI.
- Almeida, M. (2003). *Multiculturalismo e Educação: uma aproximação. In Políticas de Ação Afirmativa e Ensino Superior: a experiência do curso de graduação em serviço Social da PUC Rio*. Dissertação apresentada na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- Bharucha, R., (2000), *The Politics of Cultural Practice: Thinking Through Theatre in an Age of Globalisation*. Londres: The Athlone Press.
- Chichava, S. (2008). *Por uma leitura sócio-histórica da etnicidade em Moçambique*, Maputo, IESE.
- Clifford, J., (1997), *Routes: Travel and Translation in the Late Twentieth Century*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Fleuri, R., (2009). *Educação Intercultural e a Irrupção das Diferenças*. In *Globalização, Interculturalidade e Currículo na Cena Escolar*. Alínea. São Paulo.
- Mclaren, P., (2000) *Multiculturalismo Revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Artmed. Porto Alegre.
- Ortega, Y G. J., (1914). *Meditaciones del Quijote*. Madrid: Revista del Occidente,.
- Patel, S.A., (2007). *Olhares sobre a Educação Bilíngue e seus Professores em Uma Região de Moçambique*. Sínteses – Revista dos Cursos de Pós-Graduação.
- Papa Francisco (2013). *A Alegria do Evangelho: Exortação Apostólica Evangelii Gaudium*. Maputo: Instituto Missionário Filhas de São Paulo.
- Santos, B. S., (1998). *Tempo, códigos barrocos e canonização*. Revista Crítica de Ciências Sociais,
- Serra, C., (1997). *Combate pela mentalidade sociológica: crenças anónimas de massa em Moçambique; mitos e realidades da etnicidade; Para um novo paradigma da etnicidade*, Maputo: Livraria Universitária.
- Spivak, G. C., (1999). *A Critique of Postcolonial Reason: Toward a History of the Vanishing Present*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Stam, R., (1997). *Multiculturalism and the Neoconservatives*. Anne McClintock, Aamir Mufti e Ella Shohat (orgs.), *Dangerous Liaisons: Gender, Nation, and Postcolonial Perspectives*. Minneapolis: University of Minnesota Press,
- Zizek, S., (1997). *Multiculturalism, or the Cultural Logic of Multinational Capitalism*. *New Left Review*.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS INCIDÊNCIAS DA LÓGICA NEOLIBERAL

Leiriane Tomaz Ferreira Martins¹

Michele Lemos de Oliveira Sousa Carvalho²

Tatiane Cristini da Silva³

Fernanda de Magalhães⁴

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende tecer algumas reflexões referentes à Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil – BNCC da Educação Infantil e contribuir para as discussões acerca da política curricular e seus desdobramentos no cenário neoliberal. Nesse processo é necessário identificar e explicitar alguns documentos que subsidiaram a construção da BNCC da Educação Infantil e investigar como os ideais neoliberais tem influenciado essa construção, evidenciando as contradições presentes na BNCC em relação à proposta de educação inclusiva e emancipadora.

O objetivo é analisar alguns documentos e políticas que subsidiaram a construção da base curricular e como esse processo foi permeado pela influência das premissas neoliberais no documento da BNCC. Para alcançar o objetivo proposto, foram realizados estudos e pesquisas bibliográficas e documentais, com

1 Mestranda em Educação na Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação na Universidade Federal de Uberlândia. Membro do Grupo de Pesquisa Pólis/UFU. Especialista em Supervisão Pedagógica e Inspeção Escolar. Professora da Educação Infantil e Séries Iniciais na Prefeitura Municipal de Uberlândia. Email: leirethiago@gmail.com.

2 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), vinculada à linha de pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação. Membro do Grupo de Pesquisa Diversa/UFU. E-mail: michele.carvalho@ufu.br.

3 Mestranda em Educação na Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação na Universidade Federal de Uberlândia. Especialista em Gestão de Movimentos Sociais e Políticas Públicas. Professora da Educação Infantil e Séries Iniciais na Prefeitura Municipal de Uberlândia. E-mail: tcristinisilva@gmail.com.

4 Mestranda na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), na Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação. Especialista em Trabalho Social com Famílias. Assistente Social no Colégio de Aplicação ESEBA – Escola de Educação Básica da UFU. Email: nandamagalhaes@ufu.br.

abordagem qualitativa por meio da análise bibliográfica e documental, trazendo alguns autores como Cortinaz (2019), Fagiani; Previtali (2017), Kuenzer (2002), Laval (2019), Freitas (2018), documentos como a BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental (2017), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), entre outros.

A BNCC é uma das políticas públicas curriculares, em âmbito federal, mais recentes, posto isso, faz-se necessária a reflexão acerca do processo de construção que culminou em tão importante documento e as implicações que trouxeram no processo de reorientação dos currículos escolares considerando o contexto neoliberal vigente.

A construção de políticas curriculares na Educação Infantil é um debate relativamente mais recente se comparada a outras etapas da educação, visto que, historicamente, a Educação Infantil foi negligenciada e até mesmo, desconsiderada como etapa da Educação Básica. Desde a Constituição Federal de 1988 e, especificamente desde a Lei de Diretrizes e Bases – LDB de nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a Educação Infantil vem galgando seu espaço e de fato sendo reconhecida como etapa imprescindível da educação e direito das crianças de 0 a 5 anos. Desse modo, tem-se o início de uma Educação Infantil pensada mediante a indissociabilidade de duas ações: cuidar e educar.

Sendo a BNCC uma política curricular, é imprescindível iniciar as discussões abordando o currículo escolar, relacionando-o à estrutura de todo o trabalho pedagógico na Educação Infantil, currículo este que compreende os conhecimentos históricos, sociais e culturais construídos pelas sociedades nas interações e nas formas de organização em diferentes tempos e espaços, bem como as experiências e saberes da realidade social dos(as) alunos(as).

Nesse sentido, é crucial compreender o currículo escolar como a base das práticas pedagógicas que acontecem na escola. Segundo Sacristán (2000), o currículo não é neutro e as mudanças nos currículos estão diretamente ligadas às estruturas sociais. Portanto, em diferentes tempos históricos, o currículo escolar se apresenta como um “território em disputa” com base nas reflexões de Miguel Arroyo (2013). As primeiras noções de currículo foram elaboradas por volta de 1920, nos Estados Unidos, com o livro *The Curriculum*, escrito por Bobbitt em 1918. Na perspectiva de Bobbitt, a questão do currículo se transforma numa questão de organização, nessa perspectiva o currículo é simplesmente uma mecânica, a atividade supostamente científica do especialista em currículo não passa de uma atividade burocrática (Silva, 1999, p.24). Portanto, desde o princípio das discussões acerca do currículo escolar, concebe-se uma vertente tradicional do currículo, compreendida como um conjunto de conteúdos disciplinares definidos e universais, que devem ser transmitidos pelo professor e

assimilados pelos alunos, em detrimento de uma vertente crítica, que compreende o currículo como espaço de construção e reconstrução do conhecimento a partir das vivências, experiências, interesses e necessidades dos alunos e da sociedade, sobretudo, das classes populares.

Diante do exposto, a BNCC, documento normativo definido como política curricular, determina as aprendizagens e os conteúdos por meio das competências, consideradas essenciais para o desenvolvimento infantil e representa um marco significativo no panorama educacional brasileiro, delineando diretrizes e objetivos para a formação das crianças nos primeiros anos de vida. No entanto, à medida que se observa no sistema educacional a implementação da política curricular, torna-se imperativo analisar as possíveis incidências da lógica neoliberal no contexto educacional.

Assim, é relevante a reflexão crítica sobre a influência das premissas neoliberais na BNCC, examinando como certas abordagens podem moldar a Educação Infantil, impactando não apenas o direito à educação, mas também os métodos de ensino, os objetivos e a avaliação subjacentes ao processo educativo. Ao compreender essas dinâmicas, articula-se uma discussão sobre os desafios que surgem quando a lógica neoliberal se entrelaça com a formação das futuras gerações desde os primeiros passos na jornada educacional.

2. OS DOCUMENTOS QUE SUBSIDIARAM A CONSTRUÇÃO DA BNCC

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC da Educação Infantil é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens consideradas essenciais e que orienta a construção dos currículos escolares. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, abordou brevemente sobre Diretrizes e Bases da Educação no Artigo 22 e descreveu que: “Compete privativamente à União legislar sobre: XXIV _ diretrizes e bases da educação nacional” (Brasil, 1988). Aqui, a Constituição Federal evidencia a criação de diretrizes e bases curriculares para a educação e foi primordial para engendrar pesquisas e estudos relacionados ao currículo escolar e à criação de políticas curriculares no Brasil, que culminaram na Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – LDB.

A LDB prevê competências e diretrizes que nortearam a criação de diretrizes e bases curriculares para toda a Educação Básica, incluindo a Educação Infantil:

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

IV _ estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (Brasil, 1996).

Dessa forma, se evidencia na LDB a necessidade de uma base curricular para orientar os currículos da Educação Infantil. Até mesmo no Art. 26 estabelece que os currículos “devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino (Brasil, 1996). Assim, percebe-se que a LDB marcou o início das discussões acerca da construção de um currículo escolar para a Educação Infantil no Brasil, até então, a construção de uma política curricular para a Educação Infantil não era priorizada e pouco discutida entre os(as) profissionais da educação.

A LDB define princípios, objetivos, estrutura e organização do sistema educacional brasileiro, estabelecendo as normas gerais para a educação em todas as suas etapas. Além disso, ela trata de temas como avaliação, financiamento da educação, formação de professores e gestão escolar. Essa legislação é fundamental para a compreensão e regulação do sistema educacional brasileiro.

As discussões em torno do currículo na Educação Infantil culminaram na construção dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil – RCNEI’s, compostos por três volumes com o objetivo de orientar as escolas a construir seus respectivos currículos escolares nas instituições de Educação Infantil.

A partir dos RCNEI’s, as discussões foram ganhando proporções, por força legislativa da LDB, e se ampliando em um debate nacional sobre diretrizes, referenciais, bases e orientações curriculares que culminaram na construção da BNCC.

3. O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA BNCC

A construção da BNCC da Educação Infantil, juntamente com o Ensino Fundamental, se iniciou após as discussões e construção do Plano Nacional de Educação (PNE) que tramitou por quatro anos no Congresso Nacional até ser aprovado em 2014:

Dada a determinação do PNE 2014-2024, no ano de 2011 formou-se no Ministério da Educação o *Grupo de Trabalho Direitos da Aprendizagem* que, liderado pela Diretoria de Políticas de Currículos, construiu uma proposta preliminar para a discussão da Base Nacional Comum Curricular. O documento finalizado em 2014 foi intitulado *Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento. Versão preliminar*. (Cortinaz, 2019, p. 19).

Dessa forma, a construção da BNCC foi iniciada com a construção da versão preliminar pelo Ministério da Educação no início do governo de Dilma Rousseff. Segundo Freitas (2023, p. 09) “Para esta função foi escalado para a presidência do INEP um profissional da área da avaliação, defensor da accountability e que faz consultoria para a maioria dos Estados brasileiros:

Manuel Palácios. Foi ele que iniciou, ainda no Governo Dilma, a elaboração da atual BNCC”. Assim, em 2014 uma equipe de especialistas instituída pelo MEC começou a construção da primeira versão da BNCC:

A equipe de especialistas foi composta por docentes que atuam em cursos de licenciatura, docentes de escolas de educação básica e técnicos das secretarias de educação de estados, municípios e do Distrito Federal, sendo os integrantes desses dois últimos grupos indicados pelo Consed e pela Undime. Todas as regiões do Brasil estavam representadas nessa equipe. (Cortinaz, 2019, p. 20).

A primeira versão da BNCC “foi disponibilizada para consulta pública em setembro de 2015”, segundo Cortinaz (2019). Essa consulta pública se deu no Portal da BNCC. Nessa mesma época, o Brasil atravessava um momento de crise política no governo de Dilma Rousseff. Nesse período histórico houve contribuições de diversas escolas, organizações da sociedade civil e docentes na construção da primeira versão da BNCC, contribuições essas que foram transformadas em relatórios:

Os resultados da consulta pública foram analisados por pesquisadores da UnB _ Universidade de Brasília e da PUC _ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e consolidados em relatórios enviados ao Comitê que, com base nesses dados e, ainda nos relatórios analíticos e pareceres de leitura crítica, elaboraram a segunda versão do documento. (Brasil, 2016, p. 29).

Assim que a 2º versão da BNCC foi disponibilizada, em 3 de maio de 2016, o país enfrentava intensa crise política e crescentes movimentos de grupos direitistas. E no dia 12 de maio de 2016 foi aberto pelo Senado Federal o processo de impeachment contra a presidenta Dilma Rousseff e nesse mesmo dia, com a presidenta afastada, o ex-presidente Michel Temer assumiu a presidência. Diante desse fato, houve mudanças em diversos cargos e secretarias do MEC, e em meio a esse processo a construção da BNCC foi afetada.

Posto isto, é necessário trazer a conjuntura política para melhor compreensão do processo de construção da política curricular da BNCC. Diante das mudanças implementadas no MEC, a equipe que trabalhou na primeira e segunda versões da BNCC foi modificada e reduzida:

A equipe de assessores e especialistas da BNCC restringiu-se a 22 pessoas. Alguns docentes que trabalharam nas duas primeiras versões do referencial curricular sequer foram informados de seu desligamento. Apenas 7 docentes responsáveis pela primeira e segunda versões permaneceram na equipe de trabalho, conforme consta nos documentos oficiais do MEC. (Cortinaz, 2019, p. 23).

Após uma série de mudanças na equipe de construção, começou-se a discussão da 2º versão da BNCC. Essas discussões foram realizadas por meio

de seminários estaduais organizados pelo MEC. Ao pesquisar o histórico da linha do tempo da construção da BNCC no site da base, conclui-se que essas discussões resultaram em estudos comparativos e pareceres e a partir desses estudos e pareceres em forma de relatórios, a 3ª versão foi concluída e entregue ao Conselho Nacional de Educação – CNE em abril de 2017. A versão final foi homologada em 20 de dezembro de 2017.

4. A BNCC COMO POLÍTICA CURRICULAR NO CONTEXTO NEOLIBERAL

A BNCC é uma política pública curricular que foi construída num período de instabilidade política e implementada em um contexto neoliberal, portanto, diz respeito à uma política neoliberal. É importante ressaltar esse projeto neoliberal que avança de forma global e que tem influenciado na construção das políticas públicas no Brasil, principalmente na educação, buscando formas de minimizar ou até mesmo extinguir, o papel do Estado no provimento do bem-estar social e coletivo.

A partir desse ponto, torna-se possível compreender o neoliberalismo não apenas como um sistema econômico, mas como um intrincado processo de construção social hegemônica. Consoante a Gentili (2007), esse processo é caracterizado por estratégias de poder que se concretizam por meio de uma série razoavelmente consistente de reformas em diversos âmbitos, como o econômico, político, jurídico, educacional, entre outros. No contexto das várias esferas influenciadas pelo neoliberalismo, em que o mercado é o elemento central das decisões, destaca-se o âmbito educacional. Nesse ínterim, a escola, enquanto instituição social, passa a ser concebida como uma empresa produtiva. É sob essa perspectiva que são delineadas as estratégias que orientam as políticas educacionais.

Com as alterações no papel do Estado brasileiro, alinhadas à ideologia neoliberal predominante, as políticas públicas em todos os setores sociais foram afetadas, com ênfase nas políticas educacionais. Essas políticas, impulsionadas pelos argumentos da modernidade e pela urgência de se preparar para a competição internacional, passaram por transformações na maneira como direcionam o fornecimento dos serviços educacionais.

É relevante observar o interesse e a influência de poderosos organismos econômicos internacionais, como o Banco Mundial e a OCDE na elaboração das políticas públicas voltadas para a educação no Brasil, sempre com o pretexto de ampliar a sua “eficiência” e a qualificação dos trabalhadores. Sob o manto de neutralidade tais instituições procuram balizar ações do governo estatais com o intuito de modificar currículos escolares e metodologias de ensino conforme interesses e demandas das burguesias nacional e internacional. (Fagiani; Previtali, 2017, p. 94).

A partir das influências de organismos internacionais como alguns destacados na citação, como também organismos nacionais, as políticas públicas são pensadas e construídas em prol da manutenção dos interesses econômicos de uma elite estrutural e não propriamente dos interesses e necessidades dos coletivos sociais.

Conforme Roriz (2020) as políticas curriculares da educação no Brasil têm sido objeto de discussão, aprimoramento e implementação desde o final da década de 1980 até os dias atuais, caracterizando-se, assim, como políticas de orientação neoliberal. Progressivamente, a proximidade entre os governos nacionais, organismos internacionais e setores empresariais, tanto lucrativos quanto não lucrativos, torna o Estado suscetível às influências do mercado e da sociedade civil. Essas influências derivam dos acordos internacionais que moldaram as reformas educacionais, estabelecendo objetivos e metas a serem alcançados, ao mesmo tempo em que difundem os princípios do neoliberalismo nas questões educacionais.

Nesse sentido, as políticas curriculares são pensadas de forma pragmática, esvaziadas de conteúdo crítico e voltadas à determinação de objetivos claros e precisos, com foco na definição de metas específicas, sem incluir uma abordagem crítica. Em outras palavras, a ênfase está na aplicação eficiente do currículo, desconsiderando aspectos mais analíticos ou reflexivos, e direcionando-se principalmente para alcançar resultados objetivos e bem definidos, desde os primeiros passos dos(as) alunos(as) na Educação Infantil.

A criação das bases curriculares se caracteriza cada vez mais pela prescrição de tarefas, pela determinação precisa de noções e conceitos – ainda que ameacem esfacelar os conteúdos –, pela definição de tempos de ensino em cada sequência e pela preconização do percurso pedagógico que o professor deve seguir, ou até do plano de aula. (Laval, 2019, p. 257).

A construção de referenciais ou bases curriculares cada vez mais técnicas vão ao encontro de uma concepção que visa controlar os currículos escolares e consequentemente o trabalho pedagógico realizado em sala de aula, para que este seja realizado dentro dos parâmetros determinados pelas bases, sufocando a liberdade de pensamento crítico que leva ao questionamento das estruturas de poder. Ademais, é uma forma de padronizar o ensino e facilitar o controle por meio de avaliações.

Estes mecanismos estão em uma dinâmica: bases nacionais curriculares (tanto relativas ao que deve ser ensinado aos estudantes nas escolas quanto relativas à formação dos profissionais da educação) fornecem as competências e habilidades para “padronizar” o ensino e a aprendizagem; os testes (usualmente censitários) cobram a aprendizagem especificada pela base e fornecem, por sua vez, elementos para inserir as escolas em um sistema meritocrático de prestação de contas (accountability) de seu trabalho, alimentando a competição entre escolas e professores. (Freitas, 2018, p.80).

A BNCC foi construída nesse contexto que visa a responsabilização, padronização e o controle pedagógico em sala de aula de toda a educação básica, incluindo a Educação Infantil. Em seu documento é explicitada a pedagogia das competências e aprendizagens consideradas essenciais para todos(as) estudantes, dessa forma, a BNCC está ancorada nas políticas que buscam “reduzir a cultura ensinada na escola às competências indispensáveis para a empregabilidade dos assalariados, promover a lógica de mercado na escola e a competição entre famílias e estudantes pelo “bem escasso” (e, conseqüentemente, caro) da educação”. (Laval, 2019, p. 39).

Para Kuenzer, “a competência assume o significado de um saber de natureza psicofísica, antes derivado da experiência do que de atividades intelectuais que articulem conhecimento científico e formas de fazer” (2002, p.1). Nesse sentido, o conceito de competência está mais próximo do saber tácito, que se refere a uma compilação de conhecimentos variados e práticas laborais adquiridas por meio de diferentes experiências e as subjetividades implícitas. Esses conhecimentos são considerados tácitos, pois não podem ser plenamente explicados, não são passíveis de sistematização e não apresentam conexões identificáveis com o conhecimento teórico adquirido em contextos escolares ou didáticos. De acordo Kuenzer:

[...] o conceito de competência como a capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos, a experiência de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida, (...) vinculado à ideia de solucionar problemas, mobilizando conhecimentos de forma transdisciplinar a comportamentos e habilidades psicofísicas, e transferindo-os para novas situações: supõe, portanto, a capacidade de atuar mobilizando conhecimentos. (Kuenzer, 2002, p.11).

Dessa forma, a BNCC objetiva moldar subjetividades infantis ao sistema vigente neoliberal desde seus primeiros passos na Educação Infantil, ao priorizar o desenvolvimento de competências em detrimento ao aprendizado de conhecimentos inerentes a formação crítica e emancipatória. O desenvolvimento de competências considera a capacidade de atuação para a resolução de problemas e demandas para o dia a dia, e não necessariamente, para que o(a) aluno(a) possa desenvolver a reflexão crítica sobre a importância e a necessidade do conhecimento apreendido. Nessa perspectiva, o mais importante para o desenvolvimento das competências, é o “aprender a aprender”, baseado na abordagem curricular tradicional.

O conhecimento apreendido por meio do desenvolvimento de competências é utilizado para que os(as) alunos possam lidar com as dificuldades e problemas que surgem diariamente de forma instantânea, sem necessariamente mudar a realidade em que vivem, mas sim para adaptarem a essa realidade, sem questionar

as condições que envolvem o contexto no qual estão inseridos. E no caso da Educação Infantil, prepara-los para a etapa posterior, o Ensino Fundamental.

E ainda que na própria BNCC é explicitado que “cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar os currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana...” (Brasil, 2017) Essa suposta autonomia é limitada visto que a BNCC é um documento de caráter normativo e as aprendizagens “essenciais” são obrigatórias e objeto de avaliação a fim de maior controle do processo pedagógico que acontece na escola.

Enfim, para que os(as) alunos(as) desenvolvam as competências preconizadas, a BNCC busca prepara-los para uma sociedade onde impera o capitalismo neoliberal e para a qual foi construída, desse modo, os(as) estudantes precisam se capacitarem a ponto de adquirir todas as competências e habilidades necessárias para viver em sociedade e obterem “sucesso” ao adentrarem em um futuro mercado de trabalho flexível e instável, numa escalada meritocrática, que prioriza a formação técnica para o trabalho em detrimento do direito à educação integral e humanizadora.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho apreendeu brevemente as influências do contexto neoliberal no currículo escolar evidenciado pela BNCC enquanto política pública curricular. Desse modo, a BNCC se configura em um documento de caráter normativo e que apresenta um compilado de aprendizagens consideradas essenciais baseadas na pedagogia do “aprender a aprender”, centralizando a abordagem curricular tradicional desde a Educação Infantil.

Nesse processo, destacou-se algumas legislações que previram a construção de uma base curricular, iniciando pela Constituição Federal de 1988. Constatou-se que a BNCC, em sua construção, sofreu a influência da agenda global neoliberal advinda de organismos internacionais e nacionais que buscam concretizar um sistema socioeconômico neoliberal. Para isso, propõe-se a implementar políticas públicas que estejam de acordo com as premissas neoliberais, efetivando políticas curriculares que padronizam e priorizam o controle através de avaliações numa lógica de atendimento aos interesses de setores privados.

Destarte, o documento da BNCC da Educação Infantil reforça a ideia de currículo como conjunto de práticas pedagógicas que objetivam preparar os alunos(as) para adquirir competências e habilidades necessárias à etapa do Ensino Fundamental, enfim, o documento denota uma tendência técnica e pragmática, resgatando uma abordagem curricular tradicional, desconsiderando as especificidades da infância e as dimensões afetivas, culturais e sociais.

Conclui-se que a BNCC, como documento curricular, está alinhada com as premissas neoliberais sustentadas por interesses privados e do capital, e desse modo, percorre para o sentido contrário do currículo escolar crítico e reflexivo que abriga as dimensões relativas à formação humanística e emancipadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2º versão. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2016-pdf/40791-bncc-proposta-preliminar-segunda-versao-pdf/file>. Acesso em: 13mar. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão Final. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 13mar. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 13mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 13mar. 2024.

CORTINAZ, Tiago. **A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Orientador: Luís Armando Gandin. 2019. 115 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2019. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/202032/001106246.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13mar. 2024.

FAGIANI, Cílon César. PREVITALI, Fabiane Santana. Estado de bem-estar social, neoliberalismo e estado gestor: aproximações globais. In: LUCENA, Carlos; et al. **A crise da democracia brasileira**. Volume I. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Conjunturas e impactos na formação de educadores: análises e perspectivas**. Texto lido na palestra de abertura do XXI Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE. 2023. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2023/05/13/conjunturas-e-impactos-na-formacao-de-educadores/>. Acesso em: 13mar. 2024.

GENTILI, Pablo. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A.; SILVA, Tomaz T. da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

KUENZER, A. Z. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim técnico do Senac**, v. 28, n. 2, p. 02-11, 2002. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/issue/view/62/89>. Acesso em: 07 mar. 2024.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

RORIZ, E. O. M. **A Base Nacional Comum Curricular e as influências neoliberais na sua construção**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2020. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/4564#preview-link0>. Acesso em: 07 mar. 2024.

SACRISTÁN, G. J. **O currículo: Uma reflexão sobre a prática**. Tradução: Ermani F. da F. Rosa. 3º ed. Porto Alegre: Artmed. 2000.

SILVA, Tomaz. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 24.

P RÁXIS PEDAGÓGICA DECOLONIAL: CAMINHOS PARA UMA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

José Augusto Souza dos Santos¹

INTRODUÇÃO

A desigualdade educacional no Brasil é algo perceptível, não só pelas condições precárias das instituições de ensino público, especialmente no ensino fundamental, como também no ensino médio. Sob esse prisma, a educação, quando acessada de forma desigual, também será dissemelhante entre as diferentes classes sociais.

Muitos professores enfrentam grandes dificuldades e desafios para desenvolver seu trabalho, sejam eles epistemológicos, estruturais ou financeiros. Isso contribui para que, de maneira direta ou indiretamente, o acesso a uma educação capaz de provocar mudança social esteja comprometido. Porém, as marcas colonialistas que asseveram o fazer educação desde o início da colonização impossibilita o avanço de uma pedagogia crítica que protagonize uma educação que traga em seu bojo uma práxis pedagógica decolonial.

Pode-se assinalar que o professor sempre buscou registrar sua história por meio de suas produções, buscando também mais qualidade de vida e valorização profissional. Sendo assim, no século XXI, tudo o que há no conjunto de produtos e equipamentos que sirvam de auxílio ao trabalho docente passa a ser cenário dessa história e, conseqüentemente, da produção da humanidade, conferindo uma abordagem crítico-social que circunscreve todo o conhecimento acumulado ao longo dos anos.

Em virtude do mundo da informação e das novas tecnologias e tendências pedagógicas, mesmo tímidas, o ensino está ganhando espaço e vem possibilitando

¹ Mestre em Letras - Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Sergipe. Especialização em Estudos Linguísticos aplicados ao ensino de língua portuguesa pela Faculdade José Augusto Vieira. Graduado em Letras pela UniAges. Professor efetivo da rede municipal de Paripiranga. Vencedor Estadual do prêmio Professores do Brasil 2017. Vencedor do Prêmio professor inovador 2019. Vencedor do prêmio Sebrae de Educação Empreendedora 2022. Finalista do prêmio professor Povir 2024. Mentor de carreira do Ensina Brasil. Autor do livro *Crônicas do Meu Lugar* (Filos Editora, 2023). Mentor de Carreira do Ensina Brasil. Suas principais pesquisas e publicações centram-se nas temáticas acerca do discurso de ódio contra docentes, ensino decolonial, tecnologia na educação e educação em tempo de pandemia. E-mail: joseph.august@hotmail.com.

a discussão em instituições de Ensino Superior e na Educação Básica com uma ação peculiar, desenhando para o campo educativo novos rumos mediados por diferentes estratégias que são fortalecidas pela nova geração de educadores que ousaram transgredir em suas práticas desafiando o colonialismo que adentram as escolas em pleno século XXI. Assim, novos métodos e abordagens de fazer educação nos permitem traçar caminhos para uma educação emancipatória, numa perspectiva decolonial, visando a uma transformação social.

Por essa premissa discursiva, este capítulo objetiva analisar a práxis pedagógica, numa abordagem decolonial, que ensine o sujeito a transgredir e, assim, enfrentar o colonialismo estrutural e epistemológico que ainda perpassa pela educação brasileira, o que impossibilita o crescimento de uma pedagogia emancipatória nas salas de aulas e, dessa forma, afeta a formação docente em vários âmbitos de aquisição do conhecimento, destacadamente no fazer pedagógico.

Este estudo está orientado pela metodologia qualitativa, pois esta possibilita a compreensão dos processos que ocorrem na sociedade e nos torna pesquisadores sociais, especialmente no trato das informações que versam de cultura e identidade social. A metodologia qualitativa enxerga esses processos como tecidos sociais, traduzindo discursivamente as experiências que articulam os discursos e os sujeitos envolvidos nesses eventos (MAGALHAES; MARTINS; RESENDE, 2017). Para tanto, esse trabalho se articulará na análise crítica do discurso, a partir da análise da proposta de uma prática pedagógica considerada por esse estudo como uma atividade decolonial.

Esta pesquisa se articula em três seções: *Uma abordagem decolonial do ensino que transgredir a colonialidade, a partir de conceitos e perspectivas; Perspectivas e análise crítica de propostas didáticas decoloniais; considerações finais.* A primeira seção abordará o conceito de colonialidade e decolonialidade dentro do ensino-aprendizagem. A segunda analisará atividades didáticas aqui consideradas como práticas decoloniais e emancipatórias, a partir de textos imagéticos e textos verbais. A terceira irá reafirmar as ideias apresentadas e discutidas neste trabalho, resumindo os principais pontos de reflexão que apoiaram as discussões ao longo da pesquisa.

UMA ABORDAGEM DECOLONIAL DO ENSINO QUE TRANSGRIDE A COLONIALIDADE, A PARTIR DE CONCEITOS E PERSPECTIVAS

Para Quijano (2005), um novo padrão de poder mundial tem origem com o capitalismo colonial/moderno e se estabelece a partir da classificação social fixada com base na criação mental eurocentrada denominada raça. Em outras palavras, a racialização foi a estratégia eurocêntrica utilizada para estabelecer a dominação colonial que se expande por dimensões importantes, inclusive a

racionalização eurocêntrica. Essa dominação, a colonialidade, não teve fim com o fim do colonialismo. Nas palavras do autor, com a naturalização da racialização, “os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade e, conseqüentemente, também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais” (QUIJANO, 2005, p.108). Estava estabelecida uma forma de poder criada pelos dominadores sobre os dominados, a colonialidade, uma dominação ideológica que se estendia em várias dimensões: colonialidade da língua(gem), do saber, do ser, todas como mecanismo de manutenção da colonialidade do poder.

Em primeiro lugar, expropriaram as populações colonizadas – entre seus descobrimentos culturais – aqueles que resultavam mais aptos para o desenvolvimento do capitalismo e em benefício do centro europeu. Em segundo lugar, reprimiram tanto como puderam, ou seja, em variáveis medidas de cordo com os casos, as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade. [...] Em terceiro lugar, forçaram – também em medidas variáveis em cada caso – os colonizados a aprender parcialmente a cultura dos dominadores em tudo que fosse útil para a reprodução da dominação, seja no campo da atividade material, tecnológica, como da subjetiva, especialmente religiosa. (QUIJANO, 2005, p. 111).

Essa forma de dominação permanece até nossos dias percebida na desvalorização de tudo que tem origem nas populações que foram minorizadas, apesar do fim do colonialismo político. “As novas identidades históricas produzidas sobre a ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho” (QUIJANO, 2005, p. 108). Nesse contexto, a estratégia de colonialidade vai estabelecendo uma nova ordem de trabalho baseada na racialização e uma divisão social do trabalho surge pautada nisso. Àqueles “racializados” como inferiores, trabalhos em regime de escravidão e de servidão. Aos autoconsiderados superiores, cargos e trabalho assalariado. E mais: “como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura e, em especial, do conhecimento, da produção do conhecimento” (QUIJANO, 2005, p. 110).

Fazendo uma alusão à obra de Nobert Elias e John L. Scotson, os estabelecidos e os outsiders, nesse cenário de colonização, os europeus, embora geograficamente sejam “os de fora”, se colocam, socialmente, como “os estabelecidos”, um modelo de sociedade que se autopercebe como “a boa sociedade”. Enquanto isso, as populações nativas e as demais populações minorizadas são colocadas como “os Outsiders”, não membros da “boa sociedade” autodeterminada pelos dominadores. Essa noção é tão bem plantada

na mentalidade das populações – tanto na obra mencionada como na realidade da colonização – que eles acabam por assimilar e, de fato, se sentem como tal.

Por outro lado, Whalsh (2013) define a decolonialidade como uma agenda de combate e resistência à opressão gestada e imposta pelos donos do poder, ou seja, os colonizadores que, segunda a autora, esse projeto não é de agora, não é algo novo. Para a pesquisadora, essas lutas vêm acontecendo desde a inauguração de um projeto que vai contra a agenda das classes minoritizadas, um projeto eurocêntrico. Esse processo que vem se perpetuando desde a colonização, objetiva a minoria perder suas identidades social e cultural.

“lucha, rebeldía, cimarronaje, insurgencia, organización y acción que los pueblos originarios primero, y luego los africanos y las africanas secuestradxs³, emplearon para resistir, transgredir y subvertir la dominación, para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo - decolonialmente - a pesar del poder colonial” (WHALSH, 2013, p. 25).

Partindo desse pensamento de Whalsh (2013), pode-se refletir que, no campo da educação, precisamos avançar com a pauta de uma educação emancipatória, a partir de práticas decoloniais, visto que elas são capazes de subverter as ações do poder colonial e, dessa forma, quebrar os paradigmas impostos pelo discurso de controle. O professor tem essa arma na sua consciência, o conhecimento, é preciso insurgir para produzir pelo discurso práticas transgressoras, a partir da epistemologia do saber (SANTOS 2010).

É urgente pensar em propostas decolonizadoras nos espaços escolares, porque quando se decoloniza o saber, um projeto de emancipação epistemológica surge e insurge abrindo espaço para uma transformação social na educação, dessa maneira, o sujeito resiste contra o plano colonial que gesta o discurso autoritário e que, até este momento, ainda perdura nos ambientes escolares.

Aprendemos a todo instante que a interação e relação do saber é essencial no ensino-aprendizagem e essas relações de conhecimento nos pressupõem entender que essas relações sociais são o caminho para uma prática decolonial, as quais constroem o processo de formação cognitivo e social nos sujeitos envolvidos. Nessa perspectiva de entendimento, essas interações entre indivíduos que ajudam a construir o tecido social nos propõem compreender o discurso como prática social (FAIRCLOUGHT, 2021).

Práticas decoloniais nas escolas atestam ser possível promover conhecimento e poder que sejam usados socialmente para combater qualquer tipo de discurso hegemônico que afetam não só o trabalho do professor, mas também a formação do educando que deve ser preparado de forma crítica e emancipatória para coibir os discursos controladores na escola e na sociedade. Esses dois ambientes sociais são palcos onde acontecem as vivências e

sobrevivências, razão por que os educandos precisam estar dispostos a enfrentar desafios e resolver conflitos.

Diante do entendimento da importância de um ensino decolonial, vislumbra-se também a necessidade da democratização de uma educação para todos e todas, primando pela equidade, pois nem todos os professores e estudantes têm acesso a esse meio de conhecimento que, aos poucos, está surgindo e insurgindo nas práticas pedagógicas de muitos docentes.

Decolonizar o ensino é preciso! Decolonização se faz com democratização e liberdade de expressão. A escola é o lugar certo para fazer acontecer e ativar esses movimentos, por ser o palco onde se encontram educadores, educando, conhecimento, diversidade e muitas oportunidades.

PERSPECTIVAS E ANÁLISE CRÍTICA DE PROPOSTAS DIDÁTICAS DECOLONIAIS

Apesar das amarras que envolvem os professores que ainda seguem o modelo de educação tradicional e ou bancária, muitas outras lutas ao longo da história precisam ser exaltadas. Os docentes quando lutam enfatizam o conhecimento de classe e a grandeza de sua profissão. Quando os professores lutam por seus direitos estão fazendo valer seus direitos como classe trabalhadora e transformadora da sociedade.

Os educadores resistiram a um sistema opressor colonial que via o docente como voluntário, romantizando, durante séculos, essa profissão como se apenas o amor sustentasse a classe educadora. Sabe-se que, como qualquer outra classe trabalhadora, os responsáveis pelo ensino de uma sociedade precisam de salário digno para viver, de estrutura adequada e materiais de qualidade para que o seu desempenho esteja de acordo com a evolução do tempo (SANTOS, 2023).

Assim, a história de luta por direitos da classe docente por si só caracteriza a luta pela decolonialidade no Brasil e em toda a América Latina e simboliza a resistência de uma classe que sofre constantemente com sua desvalorização. Lutar por direitos é lutar pela decolonialidade do saber, do fazer e do erguer uma sociedade em que todos que um dia foram subalternos, estejam incluídos. Essa luta contra a opressão colonial precisa iniciar nas salas e aulas a partir de práticas pedagógicas insurgentes que levem o sujeito a pensar e agir socialmente.

Ao expor sobre as mudanças metodológicas, os professores devem enfatizar que estas não acontecem apenas por vontade deles, mas por uma necessidade social e dos educandos, pois estes têm papel fundamental como agentes curiosos e motivados. Além de facilitar o processo de ensino e de aprendizagem, as novas metodologias estimulam os educandos a serem sujeitos críticos e a entenderem que fazem parte da transformação da sociedade. Os estímulos para essa

aprendizagem são caminhos que fomentam e dão significados aos conteúdos que serão apreendidos.

Nessa perspectiva, o ensino não acontece sem reflexão, sem propósito, é estrategicamente pensado e obrigatoriamente político, portanto, social. Com essas ponderações, chegamos a uma questão relevante, acreditamos que há resistência à implementação do ensino decolonial, devido à exigência que caracteriza mudança de paradigma, por se tratar de uma proposta que, a princípio, sugere mudanças e reflexões no ato de ensinar e aprender, fatores que permitem pensar criticamente isso incomoda o sistema que não quer que aprendamos a enfrentá-lo.

Decolonizar é fazer uma prática a favor da construção de outra vivência, que aponta para a esperança e requer uma atuação coletiva. Falar de decolonialidade é refletir e agir nas brechas da Colonialidade, para criar locais de luta e espaços de consciências que neguem fronteiras e divisões impostas pelo colonizador. (Leal, 2021).

Nessa perspectiva, a pedagogia decolonial luta pela resistência ao colonialismo e pela inclusão dos colonizados nessa luta em prol de uma construção coletiva que prova o rompimento de visão eurocentrista nas práticas pedagógicas, possibilitando espaços de consciência que resista a fronteiras coloniais e assim, crie novos olhares decolonizadores e novas vivências de práticas que primem por liberdade e autonomia. Sabemos que a escola é o lugar o espaço certo para o surgimento dessas vivências de enfrentamentos, por isso, é importante que acreditemos nesse ambiente e ativar sua função de resistência e resiliência intelectual.

Decoloizar é construir bases de enfrentamento contra qualquer sistema que tente naturalizar discurso autoritário em desfavor de um indivíduo ou uma coletividade. É criar possibilidades de novos discursos críticos capazes de encorajar uma mudança social. Assim, é importante que os espaços sociais, a exemplo das escolas, estejam preparados para essa discussão de mudança social e transformação social.

Para figurar a discussão das práticas decoloniais objeto desta pesquisa, a seguir faremos uma análise crítica de uma Sequência Didática e de uma atividade de sala de aula; em seguida, discutiremos o que a caracteriza e o porquê de elas serem atividades de abordagem decolonial.

Figura 1 – Proposta didática decolonial



Seqüência Didática 04

Quartos de despejos, questões sociais, raciais e a construção de uma radionovela

Sugerimos que essa seqüência didática seja realizada nas aulas de História, juntamente com os conteúdos dos governos Eurico Dutra, Getúlio Vargas, Juscelino Kubitschek, Jânio Quadros e João Goulart. Iniciamos a atividade evidenciando o papel do Rádio como meio de comunicação desses governos das décadas de 1930 a 1960, e também apresentamos a história das radionovelas.

Com base nesses conteúdos discutimos os conceitos de favelização, marginalização, exclusão social e preconceito racial, a partir de duas obras de literatura periférica de autores negros: O livro "Quarto de Despejo", de Carolina Maria de Jesus, e o conto "Espiral", de Geovani Martins, publicado no livro "O Sol na Cabeça". Os dois textos, escritos por autores negros na década de 1960 e 2010, retratam com profundidade a marginalização social a partir da perspectiva do sujeito marginalizado. Nessas obras, o sujeito negro, a pobreza, a discriminação e diversas interdições (ao alimento, à literatura, e mesmo a certos espaços) se relacionam de modo intrínseco – e essa correlação serve de ponto de partida para problematização da condição do negro em nossa sociedade.

A partir dessas informações os alunos são levados a analisar as semelhanças e as diferenças das favelas nos textos lidos e debater sobre suas vivências e a relação com o racismo e a marginalização. Por fim, os alunos são orientados a confeccionar capítulos autorais para uma radionovela. Você poderá avaliar a participação dos alunos nos debates, na produção escrita e na elaboração da radionovela.

Destacamos que esta seqüência didática pode ser articulada com as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura, oportunizando uma rica aprendizagem interdisciplinar.

Público-alvo
Alunos do 9º ano da Educação de Jovens e Adultos (aplicável a outras séries)

Tempo estimado
6 tempos de aula (40 minutos cada)

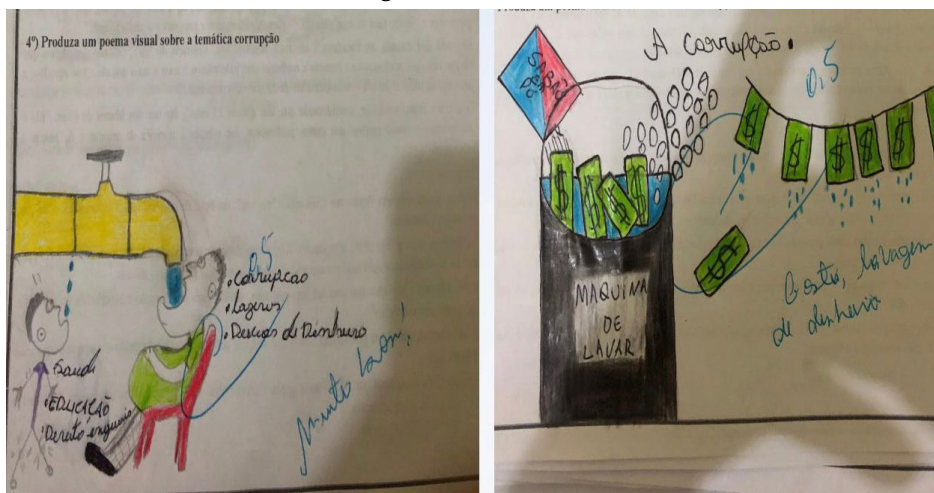
Recursos necessários
Cadeiras/carteiras, cópias impressas dos trechos literários, equipamento de multimídia (televisão ou datashow), celular, quadro branco, caneta ou lápis e caderno.

Objetivos

- Compreender o papel do Rádio para os governos das décadas de 1930 à 1960.
- Problematizar a relação entre marginalização, favelização e racismo.
- Entender e ressignificar as relações raciais, através de vozes de autores negros e das experiências dos alunos.
- Possibilitar o debate, a reflexão, a escrita e o protagonismo discente.

Fonte: Vozes da resistência: seqüências didáticas de abordagem decolonial para aulas de história na educação de jovens e adultos. (p.51)

Figura 2 – Poema visual



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

As duas imagens compõem uma atividade decolonial, que solicita aos estudantes que dialoguem por meio de um poema visual acerca da temática corrupção. Na figura 2, temos, do lado esquerdo, o desenho de uma torneira grande metaforizando a máquina pública acompanhado dos seguintes dizeres: *saúde, educação, direitos iguais*. No outro lado do mesmo texto: *corrupção; lazeres, desvios de dinheiro*. No lado direito imagem 2, temos uma máquina de lavar dinheiro, simbolizando a corrupção. As duas práticas mostram a injustiça social que assola as classes pobres, divide grupos sociais e polariza a sociedade em nome do poder, dessa forma, coloca as classes injustiçadas numa linha abissal², que segrega e amplia a desigualdade social.

Ainda, na imagem 2, notamos que a atividade aguçou o poder do discurso crítico do aluno, no momento que percebemos a crítica dele nas ideias distribuídas no texto em forma de revolta e denúncia social, como também reafirma seu conhecimento de mundo. Podemos compreender com clareza que essa atividade, considerada por nós, decolonial surgiu porque o professor seguiu uma linha de ensino também decolonial, mobilizado por uma ideologia de formação pedagógica insurgente.

Segundo Thompson (2011), a ideologia é composta por meio de cinco operações que servem para difundir seus ideais e assim operar na sociedade como projeto de controle. Esse modo pode ser distribuído nas seguintes categorias: legitimação, dissimulação, unificação, fragmentação e reificação. Estas têm como objetivo naturalizar desordens sociais, no intuito de normalizar discurso de poder e, dessa forma, ocultar as crises sociais tornando uma sociedade vulnerável.

Levando em consideração o que diz Thompson (2011) acerca dessas categorias, podemos analisar o discurso presente nas imagens anteriores partir da categoria fragmentação. Esta categoria trata da exclusão do indivíduo, ela fragmenta e separa grupos ou pessoas provocando desigualdade e exclusão dos indivíduos, fragmentando-os em grupos específicos e isso ocorre diretamente nas duas imagens. Na primeira, há claramente uma separação de grupo via uma linha abissal; já na outra imagem há uma afirmação dessa fragmentação, de modo que vemos um consumo ilícito do que foi mal dividido na primeira imagem.

A linha abissal está traduzida na primeira imagem, na qual analisa-se uma nítida separação de classe, dividindo de forma desigual os direitos da classe pobre, apontando que o que tem mais poder se diverte socialmente com os direitos subtraídos de quem menos tem, subtraem dele seus direitos básicos - saúde, educação, moradia digna e alimentação. Esse tipo de atividade nas salas de aula incomodam o sistema de poder, uma vez que, com o conhecimento, o

2 A linha abissal é uma metáfora para figurar a divisão de indivíduos, a divisão das classes sociais. Ela divide o mundo humano do sub-humano, mundos esses desenhados pelo colonialismo.

sujeito saberá de seus direitos, refletirá e poderá entender que há necessidades prementes de mudanças. A escola, além de alertar para esses direitos em propostas de atividade como essas, também precisa ensinar como lutar por eles.

Ainda, nas duas imagens há evidências que exemplificam o discurso como uma prática social, porque ambas reproduzem realidade sociais ao tempo em que convida o leitor a uma transformação dessas realidades por meio da representação discursiva, contestando a denominação ideológica que subordina e subjuga. Assim, podemos justificar que essas práticas de sala de aula são exemplos inteligentes e reflexivos de uma práxis decolonial que professores devem acolher e ampliá-las em suas atividades pedagógicas. Dessa forma, a escola será vista e respeitada como espaço de construção e transformação capaz de desnaturalizar os discursos colonialistas que permeiam seus ambientes de aprendizagem, ao tempo que mostrará ser uma instituição emancipatória.

De acordo com Gatti (2014), não tem mais espaço para educadores donos do saber, mas para aqueles que tenham a humildade de serem também aprendizes. Nesse sentido, o docente precisa ter em suas práticas objetivos firmes e potentes sinalizando para uma aula socialmente transformadora que transcorra numa via mão dupla. A determinação dos objetivos é, talvez, o processo mais importante de quantos estão implicados na educação que preze por uma mudança social, sem eles o mestre não pode saber o que deve ensinar nem pode julgar seu progresso no papel de agente transformador. No entanto, para que esse modelo de educação assegurado por Gatti (2014), aconteça é necessário formar o educador para além dos muros escolares, é preciso investir numa formação transversal que mire as amarras do discurso de poder e crie no professor a coragem de ser um profissional transformador com sede de mudança.

O ensino decolonial prepara o sujeito para enfrentar desafios e ter seu espaço de fala respeitado em ambientes sociais e, assim, tornar-se um cidadão que assegura sua identidade e sua cultura dentro e fora dos espaços escolares. “(...) processo de construção de identidade é um processo social e não se limita aos muros da escola, apesar desta exercer um papel fundamental” (SANTOS, VASCONCELOS, NAPOLITANO, 2021, p. 177). Construir identidade vai muito além do ambiente escolar, ele possibilita caminhos para essa construção, como também prepara os educandos para experienciar essas vivências na sociedade. As atividades com abordagens decoloniais são cominhos seguros e estratégicos para uma virada emancipatória do ensino nas escolas, pois elas enriquecem o saber epistemológico dos educandos e os habilitam para combater intelectualmente a colonialidade do saber.

Uma escola emancipatória não se constrói apenas com palavras e pensamentos, entretanto a leitura, o diálogo e a reflexão são importantes em todo

o processo educacional, visto que a parte teórica é fundamental em qualquer processo de estruturação. A teoria na escola pode ser comparada ao cimento que une os blocos numa obra de construção. Ela pavimenta e arma o sujeito para ter firmeza em suas ideias, ações e reflexões, porém, essa teoria sem a prática torna-se nula, principalmente em se tratando de enfrentar discursos de controle. Por isso, o caminho para esse enfrentamento precisa ser bem alicerçado, os espaços escolares, os educadores são peças-chaves nesse percurso. Urge emancipar o ensino para se ter, de fato, um ensino decolonial capaz de agir e insurgir.

Segundo Santos (2022), a formação docente precisa se instrumentalizar na formação integral do sujeito. Ele afirma que quando se pensa na formação que enxergue o professor como um ser complexo, o desenvolvimento do trabalho docente avança com autonomia e se firma no caminho de uma pedagogia decolonizadora e isso reflete diretamente em seu fazer pedagógico na sala de aula. Nesse sentido, a pedagogia de projeto³ defendida pelo pesquisador, é o início válido para uma educação de enfrentamento do sistema colonialista à medida que se pauta numa educação de transformação social.

As práticas pedagógicas analisadas nesse estudo apontam para uma nova forma de ensino e de aprendizagem, por meio de atividades que despertem, tanto no aluno quanto no professor, a consciência crítica das situações sociais que podem ser trazidas para discussão em sala de aula.

A sequência que se apresenta no texto 1, mostra a sugestão de como o docente deve propor e aplicar uma atividade decolonial, por ser uma sequência didática, na atividade do aluno figura a formação que o educador experienciou e aplicou.

Nesta perspectiva de análise, podemos compreender como se constrói uma atividade numa abordagem decolonial. Nota-se, portanto, que trabalhar na sala de aula a partir da abordagem defendida nessa pesquisa, traz sempre para o centro da discussão questões de cunho social. Vejamos que na proposta do professor para que o aluno responda, representada na figura 2, tratou-se do tema corrupção e na resposta da atividade dada pelo aluno é possível reafirmar o discurso crítico de denúncia e protesto. Portanto, atividades como estas despertam no aluno a consciência de classe e instiga-o no exercício da cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É claro que seria muito anseio relatar neste tópico todas as reflexões acerca da importância do ensino decolonial e suas consequências positivas nas escolas

3 Metodologia de ensino por meio de vivências e que propõe uma relação entre o educando e um projeto de pesquisa que desperte o interesse dele. É um método que abre espaço de autonomia entre o educador e o educando, facilitando a aprendizagem integral.

públicas brasileiras. O que se pretendeu nesse estudo não foi escrever um manual ou impor estratégia para as fragilidades das escolas em relação ao enfrentamento da colonialidade no fazer pedagógico, mas fazer uma reflexão de como criar nas escolas espaços democráticos que viabilizem uma educação emancipatória a partir de uma abordagem decolonial. Porém, uma coisa é certa, muitas reflexões na área educacional e a autonomia de aprendizagem foram colocadas em discussão, como também sugestões que ajudem a transformar a pedagogia escolar em uma pedagogia mais autônoma e livre das amarras colonizadoras.

A construção do saber evidencia também estratégias de aprendizagem que modificam e acompanham o ritmo frenético da evolução social, que é muito urgente, porque é a partir da evolução que a transformação social acontece. Diversos sistemas de informação passam a possibilitar a aquisição de conhecimento e é preciso persistir constantemente no aprender a aprender que, para o docente, significa formação contínua, com uma abordagem decolonial capaz de insurgir uma transformação social com igualdade e equidade.

Outro fator importante é a autonomia do saber, do poder ou autoridade docente que capacite os educadores para atuarem com independência de critério e que reconheça seu protagonismo nas decisões em torno da seleção, organização e transmissão de saberes. Cabe ao educador, além de conhecer o conteúdo a ser ministrado e todas as ferramentas que o formam, saber repassá-lo ao educando de forma crítica e estimulante, traçando pontes para a construção de uma educação decolonial e emancipatória.

O ensino crítico é aquele que permite ao educando pensar e formar suas próprias opiniões sobre os mais diversos assuntos, propiciando que ele venha se torne um cidadão que possa trazer uma relação contributiva à sociedade, assim como construir etapas de observação, de análise, de síntese, de abstração e generalização que permitem a aplicação criadora a partir do exercício e da reflexão, como analisado nesse trabalho. O fazer pedagógico de sala de aula, visando ser o educando um cidadão crítico e reflexivo de suas ações sociais e científicas, propiciará de forma transversal a passagem do conhecimento crítico, científico, ao pensamento crítico social. Neste sentido, será um aprendizado que o educando levará para sempre nas suas experiências sociais.

Diante do que foi discutido nesse estudo, podemos colher algumas reflexões importantes que fazem o professor do século XXI repensar sua prática, tanto como sujeito educador, como sujeito social, visto que o tempo em que vivemos exige dos docentes uma postura crítica. Essa postura precisa refletir-se no seu trabalho de sala de aula, pois sabemos que a escola é o espaço de construção, é lá que aprendemos a enfrentar desafios e construir uma consciência de classe fortalecida capaz de insurgir contra os discursos de controle.

As reflexões que apuramos a partir dessa pesquisa são várias, nesse momento, vamos nos ater a algumas delas, que consideramos mais importantes. A primeira reflexão nos aponta para uma formação decolonial do professor, pois diante do que foi pesquisado apurou-se que há uma fragilidade na formação docente, principalmente quando se fala em educação decolonial. Sabemos que essa formação precisa estar relacionada com o saber da comunidade escolar, com especial ênfase para a realidade de cada escola. Mas também refletimos que há docentes que trabalham o decolonial em suas práticas, como pode-se perceber nas atividades ou propostas analisadas no corpo desse estudo sem que, talvez, não tenham essa consciência.

A segunda reflexão nos mostrou que o ensino decolonial instiga as insurgências de práticas pedagógicas mais autônoma, capaz de melhorar e inovar o processo de ensino, porque o decolonialismo na prática educativa além de preparar o aluno para enfrentar problemas sociais simples e complexos, coloca os estudantes no centro do processo, reposicionando-os no papel de protagonistas garantindo assim, uma maior autonomia e liberdade de escolha para suas histórias e o enfretamento ao colonialismo. Nesse sentido, refletimos que o ensino decolonial colocar as práticas pedagógicas em movimentos, abrindo caminhos para uma educação emancipatória, ao tempo que busca por uma transformação social.

Outra reflexão destacada é a importância das práticas decoloniais para a atualidade. Vivemos numa sociedade suplantada de muitas informações, nem todas verídicas. O uso indiscriminado de *fakes News* tem servido de alerta para o trabalho docente, uma vez que é necessário trabalhar e fomentar o desenvolvimento da criticidade dos educandos de maneira reflexiva e responsável. Nesse sentido, fazer uso de atividades decoloniais em sala de aula preparará os estudantes para saber os meios seguros e corretos para identificar se uma informação é verdadeira ou falsa, pois sabemos que o ensino com uma agenda decolonial ativa a função social e, a partir desse modo “on”, acionará outros dispositivos de aprendizagem crítica e analítica.

Deste modo, a partir das reflexões expostas nesse tópico, refletimos que a aprendizagem só acontecerá de forma decolonial quando as atividades educacionais estiverem em consonância às práticas educacionais autônomas dentro da classe escolar para que todos aprendam de forma crítica. Nesse contexto, é imprescindível que se trabalhe é aspectos cognitivos e epistemológicos que podem fazer com que o estudante tenha mecanismo para pensar e repensar maneiras de combater o discurso de controle que ainda há dentro dos espaços escolares. Isso pode acontecer por meio da metodologia defendida nessa pesquisa.

Portanto, a escola que tenha uma agenda voltada para a transformação do ensino e da aprendizagem de forma autônoma, possibilitará a construir

de uma consciência social que abra espaço para o caminho de uma educação emancipatória, pronta para fazer uma transformação social, para isso, é necessário primeiro ativar a função social da escola.

REFERÊNCIAS

FAIRCLOGH, Norman. **Discurso e mudança social**, Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

GATTI, B. A. **Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais**. Estudos em Avaliação Educacional. V. 25, n. 57, p. 24 – 54, 2014.

MAGALHÃES, I; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. M. **Análise de Discurso Crítica: um método de pesquisa qualitativa**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2017.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Colección Sur Sur. Buenos Aires: CLACSO, 2005. P. 107-130.

SANTOS, José Augusto Souza dos. **Da construção discursiva do ódio contra docentes à invasão de competência: considerações pandêmicas a partir da abordagem sociológica e comunicacional do discurso**. São Cristóvão/SE, 2023.

SANTOS, José Augusto Souza dos; VASCONCELOS, Rita; NAPOLITANO, Suzane. **A educação basilar em tempos de pandemia e o desvelamento da escola pública**. In: SOUSA, André; ALVARES, Deborah; SOUSA, Ana. **Educação e pandemia: relatos e práticas pedagógicas**. Itapiranga: Schreiber, 2021. P. (174) – (187).

SANTOS, Joosé Augusto dos. **Pedagogia de Projetos: teoria e prática**. In: Dantas, Jonielton Oliveira. Soares, Maria José Nascimento. **Conversação**. 1ª ed. Aracaju: Criação Editora, 2022. P. (274) – (301).

SANTOS. Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo:Cortez, 2010.

SILVA, Thays Leal. **Vozes da resistência: sequências didáticas de abordagem decolonial para aulas de história na educação de jovens e adultos** / Thays Leal Silva; Ana Carolina Rigoni Carmo. – 1.ed. – Rio de Janeiro: Imperial Editora, 2021.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

WALSH, Catherine, (ORG.) **PEDAGOGÍAS DECOLONIALES: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito, Equador: Ab ya-Ya la, 2013.

MÚSICA, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Isabel Neves de Souza Ferreira¹

Joel Cardoso²

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES...

Criar é o ato de originar alguma coisa. Ser criativo é viver adaptando formas de expressões as necessidades da vida. O processo criativo está em desenvolvimento quando somos capazes de criar ou recriar determinadas situações com a qual nos deparamos. Para estimular a criatividade, é necessário que o professor seja criativo para estimular a criança, podendo auxiliar na reelaboração do pensamento para ideias produtivas. A música por si só contribui para o desenvolvimento criativo.

Ana Maria Gonçalves Weigel³

Somos professores de Arte. Antes de sermos professores, temos que ter a humildade e a consciência de que somos eternos aprendizes. Aprendemos o tempo todo, com tudo e com todos. Presente em nossa vida, a Arte, em sua multiplicidade de saberes e abordagens, é um portal sempre aberto e possível, sempre atraente e leve, lúdico e prazeroso, para as mais diversas possibilidades para adentrar e embasar práticas educacionais e pedagógicas. Trabalhamos com a linguagem da Música. Somos privilegiados. Os sons, os ritmos, as melodias e harmonias convivem conosco desde a mais tenra idade. Mais do que mera recreação, a música socializa, acalma, diverte, autodisciplina, aproxima. A música nos toca a alma, desperta emoções. Quem canta, pode cantar para si, porém isso é mais raro, normalmente, quem canta, canta para alguém, canta para ser ouvido, canta para um público. Através da música nós nos personalizamos (ao mesmo tempo que nos individualizamos), nós nos comunicamos, nós divagamos e sonhamos, nós nos

1 Mestranda do Programa de pós-graduação em Artes (PROFArtes-UFGA), é graduada em Educação Artística pela UFGA (2002) e professora de Artes (Música), vinculada à SEMED.

2 Professor titular da UFGA, é doutor em Literatura Brasileira, Mestre em Teoria da Literatura, especialista em Linguística Aplicada e graduado em Letras, Pedagogia e Direito.

3 WEIGEL. 1988, p.188.

transportamos, nós nos realizamos. Não há como dissociar a Música do contexto das nossas vidas, ela está no nosso cotidiano e é, indubitavelmente, uma das mais lúdicas, leves e importantes áreas do conhecimento que pode ser utilizada para o processo de alfabetização e letramento.

Educar, mais que se permitir crescer e assimilar, é desejar também se transformar. Embora possa ocorrer individualmente, o processo de alfabetização ocorre socialmente. As intervenções, as interações, as práticas têm que ser propostas, num crescendo, paulatina e harmoniosamente, para que as crianças possam absorver, com leveza e ludicidade, os novos saberes e conhecimentos.

Os pressupostos inerentes aos processos de alfabetização e letramento já estão há algum tempo circulando nos meios acadêmicos. A respeito desses conceitos, Magda Soares (2017, p. 44-45) nos esclarece:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e de escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento.

Não são processos independentes [alfabetização e letramento], mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

A educação brasileira ao longo da história é norteadada por leis como a LDB (Lei de diretrizes e bases da Educação), e, mais recentemente, pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular), um documento normativo da educação a ser adotado em todo território nacional. De acordo com a BNCC, o ensino da música é uma expressão artística que se materializa por meio de sons, que ganha forma, amplitude, sentido, e significado no âmbito tanto da sensibilidade quanto das interações sociais (BNCC, 2017, p. 198).

Nesse sentido, compreendemos, com base em experiências metodológicas que abrangem o ensino de música e a apreensão da leitura e escrita, desenvolvendo ao longo dos anos, que é possível trabalhar a música na escola com o objetivo de além de musicalizar também alfabetizar.

Quando propomos trabalhos para serem desenvolvidos com música em sala de aula, é óbvio que as disciplinas que têm mais proximidade com ela, que também se ocupem, de algum ponto de vista, com os sons, levarão certa vantagem na facilidade de aplicação e desenvolvimento dos trabalhos em relação a outras (FERREIRA (2010, p. 25).

A reflexão, diretamente ligada à legislação apresentada em 2008, preconiza que o Ensino de música nas escolas vem, ao longo dos tempos, assumindo um papel relevante, sendo objeto da lei 11.769/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica. A lei foi, com certeza, um avanço para que o desenvolvimento dos conteúdos relacionados à música e a projetos ligados à música, proporcionassem mais liberdade e abertura na área. A realidade das nossas escolas, na prática, não nos permite ficar presos a só uma linguagem artística. Temos que, mesmo sem formação específica nas outras modalidades, enveredar também no universo das demais linguagens (Artes Visuais, Dança e Teatro). Nem sempre, no entanto, isto é possível. Quer pela nossa formação, quer pela estrutura oferecida pelas instituições de ensino. Por outro lado, essa demanda faz com que não nos acomodemos como docentes e procuremos, sempre que possível, angariar conhecimentos interdisciplinarmente.

A musicalização na educação básica se coloca como uma das estratégias para, de um lado, transmissão de conhecimentos e, de outro, apreensão desse conhecimento. A musicalização pode se tornar uma aliada para que as crianças desenvolvam a percepção de mundo, uma vez que, enquanto arte, interage com as diversas modalidades de arte (visual, teatral, coreográfica) e – claro! - pode interagir com o letramento e alfabetização. Para esta finalidade, a música pode ser uma excelente aliada.

Mais que preparar a criança para ler e escrever, nossa função como educadores é fazer com que ambos os processos, o de leitura e o da escrita, sirvam para que, no futuro, o indivíduo interaja, com ética, responsabilidade e consciência, com a realidade em que estiver inserido. Educamos para o futuro, para a cidadania, para o mundo que extrapola os exíguos limites da sala de aula. A música, sempre presente nas nossas vidas, é de fundamental importância nesse contexto. Precisamos diversificar os repertórios, atualizá-los, ampliá-los; na realidade, precisamos, concomitantemente, investir no aprimoramento do gosto musical.

O professor de Arte com habilitação em música nos anos iniciais pode aliar sua prática da educação musical ao processo de ensino-aprendizagem. No que diz respeito à música na escola, é fundamental uma análise que redimensione o papel da música na escola e busque as condições necessárias para que ela possa a vir a ter um valor significativo no processo de educação escolar.

MÚSICA E POESIA...

Como ensinar...

Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música não começaria com partituras, notas e pautas.

Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música.

Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas.

Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes.

Rubem Alves (2008, p. 103)

Música e poesia são, de certo modo, instâncias inseparáveis e estabelecem relações de proximidade desde a Antiguidade. A poesia, como linguagem artístico-literária, é a que mais próxima está da música. O poema pode ter métrica e rima (ou não), mas não pode abdicar da cadência, do ritmo, da musicalidade. Algumas características na organização lexical e formal do poema evidenciam sonoridades: pausas, aliterações, assonâncias, rimas, ecos, processos onomatopéicos, a colocação de sílabas tônicas nas palavras (cuja ênfase confere expressividade a algumas sílabas), facultam cadenciamentos, encadeamentos ou *enjambement*. A música intercala sons e pausas. Sons e silêncios.

Poesia é a presença do belo no poema. Para além do âmbito da literatura, a percepção da poesia se espalha também em outras manifestações artísticas. Porém, quando ouvimos alguém declamar um poema convincentemente, detectamos de imediato que estamos diante desta modalidade literária. Há uma aproximação sonora, um encadeamento natural, que distingue um poema de um texto em prosa. Isso não quer dizer evidentemente que não possa haver poesia no texto em prosa. O texto poético pode ser lido em silêncio. E, interior e tacitamente, percebemos sua musicalidade. Mas, se lido em voz alta, é a modalidade textual que mais se aproxima da música e por isso se torna fácil para o receptor identificar que se trata de um poema.

Ouvir música ou ler poemas são momentos artísticos, subjetivos e pessoais que nós nos proporcionamos. A articulação entre ambos depende de fatores internos e externos. Internamente, depende do nosso estado de espírito, do nosso grau de compreensão e sensibilidade em relação ao que lemos ou ouvimos, da nossa capacidade de concentração. Para ler um poema é preciso senti-lo. Palavras e sonoridades se harmonizam e o sentido vai se formando. É preciso dar, na musicalidade natural do poema, clareza aos versos. Externamente, depende, sobretudo, do ambiente que nos circunda, da solidão, ou da atenção

cúmplice do receptor, da comunhão de interesses entre o emissor e destinatário, da presença harmoniosa das pessoas para as quais lemos.

No início de todos os anos letivos, ao longo de nossa prática docente, perguntamo-nos quais as melhores estratégias, quais os métodos, quais repertórios artístico-musicais devemos levar para os nossos alunos. A cada ano, um novo público. Novos rostos. Novas expectativas. Nova jornada. Novos desafios. Muitas das perguntas para as quais já aventamos respostas anteriormente perderam, no contexto atual, a validade. O momento é outro. O público é outro. Nós professores também já não somos os mesmos. Fragilizam-se as nossas poucas certezas ante as nossas muitas incertezas. Música é uma linguagem artística que pode prescindir da palavra. Pode existir de forma autônoma, universal e livre. Mas quando a palavra se alia à música, ambas se tornam uma unidade. Não há mais como separá-las. Emoção e linguagem. Poesia, mensagem, performances e sonoridades. A música de forma natural se irmana às outras representações artísticas. Assim, teatro, dança, cenários, visualidades, mímicas se tornam parte de uma mesma unidade. Textos diversos que recriam e conferem sentidos aos contextos. Uma simples canção conhecida, pode, de início, ser um excelente pretexto para múltiplas abordagens. Basta contextualizá-la. Neste sentido, segundo Lopes (2009, p. 5),

as letras das cantigas podem ser um dos instrumentos usados pelos professores de educação infantil, pois permitem que as crianças desenvolvam atividades diversas com o uso da língua, como localizar palavras específicas, organizar versos na ordem correta, completar lacunas usando banco de palavras, entre outras. Além disso, é importante lembrar que as cantigas estão sempre associadas a outras linguagens: aos desenhos (que as crianças aprendem a associar às letras), à música, à expressão corporal sempre presente, principalmente, quando as cantigas acompanham brincadeiras de roda.

É público e notório que a “música dialoga com a constituição interna do ser humano. A criança estabelece suas primeiras relações com o mundo sociocultural por meio dos sentidos e dos laços afetivos (SCHERER & DOMINGUES, 2012, p. 5.).

Contribuir com o processo de aquisição da leitura e escrita emerge como um processo natural na prática em sala de aula, contribuindo com o trabalho desenvolvido pelos professores regentes, quaisquer que sejam as especialidades em que atuam. Com base em experiências metodológicas que abrangem o ensino de música e a apreensão da leitura e escrita desenvolvida ao longo dos anos, sabemos que é possível trabalhar a música na escola com o objetivo de além de musicalizar também alfabetizar.

Segundo LOUREIRO (2003, p. 117),

atualmente, uma concepção educativa que valoriza a inclusão das disciplinas artísticas, e a música é uma delas, deve estar convencida e preocupada em desenvolver no indivíduo o interesse pela criação e pela apreciação estética, compreendendo-a e até mesmo contestando-a, ao mesmo tempo que busca desenvolver sua imaginação e disposição para novas atividades artísticas.

A imaginação, a criatividade, a liberdade são elementos propulsores para que extrapulemos as barreiras cotidianas. Com elas, tornamos o nosso trabalho muito mais leve, muito mais prazeroso. Nossa prática deve acontecer interdisciplinarmente, e, para tanto, faz-se necessário tirar de uma disciplina o papel exclusivo de alfabetizar e letrar. Procurar não compartimentar o conhecimento e não tornar uma disciplina, ou um conteúdo mais importante que os demais. “A prática da interdisciplinaridade não pressupõe a descaracterização dos diferentes campos de conhecimento” (FREIRE, 2010, p.85). Tudo, na Contemporaneidade, se interconecta, se alia com tudo. Já não há mais delimitações estanques. As fronteiras entre as diversas artes, em muitos casos, se tornaram tênues e vão se diluindo naturalmente. Assim, também, de forma similar, uma ciência não é mais importante que outra. Para Ivani Fazenda (2015, p. 9), “se definirmos interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores, seu aspecto Humano”. Esclarecemos que falamos, aqui, especificamente de interdisciplinaridade escolar (e não científica).

A interação entre as múltiplas áreas do conhecimento ajuda a criança no processo de alfabetização e faz da educação musical uma excelente aliada, tornando todo o processo mais leve, mais prazeroso e muito mais eficaz. A aproximação da música com a língua portuguesa, com a história, com as ciências naturais, com as demais linguagens artísticas, acontece por meio dos sons e a consciência fonológica, que acontece à medida que a criança compreende e manipula os sons da língua que pode ser estimulada através do seu contato com a música.

MÚSICA E CANÇÕES NA SALA DE AULA...

A BNCC propõe que a aprendizagem das linguagens articule seis dimensões do conhecimento que, de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística. Tais dimensões perpassam os conhecimentos das 61 Artes visuais, da Dança, da Música e do teatro e as aprendizagens dos alunos em cada contexto social e cultural. Não se trata de eixos temáticos ou de categorias, mas de linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola. Não há nenhuma hierarquia entre essas dimensões, tampouco uma ordem para se trabalhar com cada uma no campo pedagógico.

BRASIL, 2017, p. 194.

A escola tem que ser um local prazeroso. As aulas precisam decorrer em um ambiente de festivo, ser um ponto de encontro, de sedução, de alegria. Um local onde as crianças queiram estar. Local de alegria, de confraternização. Local para estabelecer novos laços. Local em que o aprendizado se torne algo palpável para vida, para a trajetória dos meninos que um dia serão adultos...

Só palavras... Na escola eu aprendi complicadas classificações botânicas, taxonomias, nomes latinos – que esqueci. Mas nenhum professor jamais chamou a minha atenção para a beleza de uma árvore ou para o curioso das simetrias das folhas. Parece que, naquele tempo, as escolas estavam mais preocupadas em fazer com que os alunos decorassem palavras que com a realidade para a qual elas apontam. As palavras só têm sentido se nos ajudam a ver melhor o mundo. Aprendemos palavras para melhorar os olhos (ALVES, 2008, p.105.).

As disciplinas, os ensinamentos precisam fazer sentido. Almeida e Pereira (2023, p. 1) nos falam sobre os desafios de utilizar a música como facilitador da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental e mostram sua importância no currículo escolar.

ao utilizarmos a música, assim como outros meios artísticos, podemos incentivar a participação, a cooperação, a socialização e assim destruir as barreiras que atrasam a democratização curricular do ensino. Portanto, se faz necessária a revisão dos métodos, da fundamentação, das bases que orientam as várias atitudes didático-pedagógicas dos conteúdos disciplinares. Podemos afirmar que a linguagem musical no processo de ensino apresenta-se como instrumental metodológico e pedagógico de significativa relevância, pois, além de todas as vantagens já colocadas, traz inerente a sua natureza e caráter, a interdisciplinaridade com a qual dinamiza todo o processo de ensino-aprendizagem.

Tudo tem que fazer sentido, um sentido claro não só para nós, professores, mas e principalmente, para os nossos alunos. Como, sendo criança, sobreviver sem a alegria do brincar, do descobrir, do perguntar? No processo de ensino-aprendizagem, principalmente no Ensino Fundamental, a sala de aula tem que ser esse local prazeroso para a aquisição do conhecimento. Não podemos jamais hierarquizar as disciplinas. Todas são importantes. Todas merecem destaque. Boaventura de Souza Santos questiona:

quais são as possibilidades e os limites de reconhecer um determinado tipo de conhecimento do ponto de vista de outro? Que tipos de relações ou articulações são possíveis entre os diferentes saberes? Com que tipos de procedimentos poderiam se colocar em prática estas relações? Como devemos distinguir, nas lutas sociais concretas e práticas, a perspectiva e o conhecimento dos oprimidos da perspectiva e o conhecimento dos opressores? (SANTOS, 2023, p. 246).

Como todos nós já sabemos, não existem respostas prontas à maioria das nossas perguntas. Nós professores, temos que, de acordo com o contexto, em sintonia com os nossos educandos, ir formulando as possíveis respostas. Respostas plausíveis para aquele contexto específico, respostas que vão nos alicerçando e nos preparando para novas perguntas. As teorias podem até nos auxiliar. Mas é na prática que elas ganham (ou não) validade. Não podemos fazer das teorias dogmas a serem seguidos sem reflexão, sem questionamentos. Segundo Vanda Bellard Freire (2010 p. 90),

a tendência pós-moderna tem suscitado a necessidade de repensar conceitos, metodologias e referenciais teóricos compatíveis com o novo paradigma, de forma a garantir a coerência epistemológica das pesquisas. – As tendências interdisciplinares ganham espaço renovado, sob o paradigma de pensamento pós-moderno, mas também desencadeiam resistências e críticas diversas, não só na área de música.

Na maioria das escolas o conceito de interdisciplinaridade existe apenas teoricamente. Na prática, trabalhamos isolados. Cada professor age como se fosse uma ilha isolada e incomunicável, desconhecendo a realidade vizinha. Interdisciplinaridade é ponte, é conexão, é harmonização de saberes, é respeito pelo fazer do outro. Só assim pode haver compartilhamento.

Quanto à alfabetização e ao letramento, Magda Soares nos traz os conceitos, discorrendo sobre as habilidades e práticas sociais de leitura e escrita. Segundo a autora (2017, p. 58),

temos despertado para o fenômeno do letramento – estarmos incorporando essa palavra ao nosso vocabulário educacional – significa que já compreendemos que nosso problema não é somente ensinar a ler a escrever, mas é também, e sobretudo, levar os indivíduos – crianças e adultos – a fazer uso da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita.

O professor de Arte com habilitação em música, nos anos iniciais, pode aliar sua prática de musicalização ao processo de ensino-aprendizagem referente ao letramento e alfabetização. É fundamental uma análise que redimensione não só o papel da música na escola, como o papel dos métodos empregados, métodos esses que busquem implementar reflexivamente as condições necessárias para que o processo todo possa efetivamente ter um valor significativo na educação escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS...

Voltando às velhas premissas, reafirmamos a necessidade de uma educação que, partindo do conhecimento prévio que o aluno traz para a sala de aula, promova a interação com novas possibilidades de interpretação da arte, do conhecimento, da vida.

Nossas ponderações não se pretendem um receituário. Tampouco pretendemos teorizar. Não somos e não pretendemos ser os donos da verdade. Na realidade, não dissemos absolutamente nada que, de alguma forma, já não tenha sido dito. Como arte, como aprendizado, viver significa sempre repensar práticas e posicionamentos. Somos eternos aprendizes da arte maior: a arte de viver.

Repensar diuturnamente práticas docentes, amar a sala de aula, amar nosso trabalho e, por extensão, os nossos alunos nos humaniza, confere sentido às nossas trajetórias, tornando-nos mais leves, mais felizes e quiçá melhores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Carlos José Ferreira de; PEREIRA, Walmir Fernandes. “A música como facilitador da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental: desafios e reflexões”. In: *Revista Educação Pública*. Rio de Janeiro, v. 23, nº 4, 31 de janeiro de 2023. Disponível em <https://educacoapublica.cecierj.edu.br/artigo/23/4/amu>.

ALVES, Rubem. *Ostra feliz não faz pérola*. São Paulo: Planeta, 2008.

BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

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

COSTA, Marco Antonio F. da Costa. COSTA, Maria de Fátima Barrozo da Costa. “Projeto de Pesquisa, entenda e faça”. Petrópolis: Vozes, 2013. In: *Educação Musical: Um olhar sobre os métodos ativos criativamusica.com* 20/11/2022. Disponível em <http://criativamusica.com/profissionais/blog-criativamusica/educacao-musical-um-olhar-sobre-os-metodos-ativos/>.

FAZENDA, Ivani. “Interdisciplinaridade”. In: *Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade (GEPI) – Educação: Currículo – Linha de Pesquisa: Interdisciplinaridade – v. 1, n. 6- especial (abril. 2015) – São Paulo: PUCSP, 2015*

FREIRE, Vanda Bellard. “Pesquisa em Música e Interdisciplinaridade”. In: *Música Hodie*, Goiânia. Vol. 10, nº1, p. 81 a 92. 2010.

LOPES, Maria Graciete Carramate. *Discurso: formação de valores nas canções de ninar e de roda*. Curitiba-PR, 4 a 7 de setembro de 2009.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. *O ensino de música na escola fundamental*. Campinas. Papirus Editora, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Construindo as Epistemologia do Sul: Antologia*

Essencial. Vol.I: Para um pensamento alternativo de alternativas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.

SCHERER, C.A. DOMINGUES, A. “Música e Desenvolvimento infantil: Reflexões sobre a formação do professor”. In: *Seminário de pesquisa da Região Sul*, Porto Alegre, v.9, p.1-15, 2012.

SOARES, Magda. *Letramento, um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2017.

WEIGEL, Ana Maria Gonçalves. *Brincando de música*. Porto alegre: Kuarup, 1988.

CINEMA, LITERATURA & MÚSICA: REFLEXÕES A PARTIR DO FILME *AMADEUS*...

*Joel Cardoso*¹

*Inês Sousa Fernandes*²

DOS FILMES E DA PERCEPÇÃO MUSICAL

As razões da educação musical são várias, desde o domínio puramente musical – a formação da sensibilidade artística e de uma inteligência musical dos indivíduos – passando pelas mais diversas áreas do ponto de vista extramusical, em que se destacam, entre outras, questões de socialização, motricidade, coordenação, paciência, memorização, concentração. O problema é que, do ponto de vista pedagógico, muitas vezes, nenhum objetivo de desenvolvimento musical é levado em conta, e a música se presta apenas a um pano de fundo para atividades de outras disciplinas e atividades na escola.

*Tiago Madalozzo*³

Ao nos envolver, a música nos transporta, nos encanta, nos prende, nos emociona e nos cativa. Do ponto de vista educacional, é possível, sim, desenvolver aptidões que aprimorem a percepção, melhorando tanto o ensino quanto o aprendizado em Música. Os meios para chegarmos a esse aprimoramento são muitos. Quando assistirmos a um filme nós nos sentimos no mundo representado na telona. Temos a ilusão de que fazemos parte da realidade apresentada. Se nos identificamos com o filme, sentimos uma sensação de pertencimento, de envolvimento, de realidade. Pelo menos por algumas horas, esquecendo o nosso dia a dia, deixamo-nos levar pelo sonho, pela magia, pelo imaginário, pelo enredo, pelas histórias contadas, pelas tramas vivenciadas pelas personagens.

Para além do enredo, da história narrada, há filmes em que a própria música se deixa narrar. Nos musicais, geralmente, podem se fazer presentes outras linguagens artísticas que se integram e se associam à música: a dança, a performance, o canto, a teatralidade (embates artístico-passionais). Há filmes que,

1 Professor titular da UFPA, Doutor em Literatura Brasileira, Mestre em Teoria da Literatura, especialista em Linguística Aplicada, Graduado em Letras, Pedagogia e Direito.

2 Professora de Artes (Música- SEDUC, PA), musicista, violonista e cantora, especialista em Educação Especial (FIBRA, PA), mestranda (PPGArtes, PA).

3 MEDALOSSO, t. p. 11.

para nós espectadores, se transformam em muito mais que mero entretenimento: são sedução; são mais que uma simples história; são ensinamentos. Nós, como professores de Arte, podemos lançar mão deles e usá-los como estratégia em nossas aulas e também como ensinamentos que podemos incorporar às nossas vidas. Nos filmes, há uma convergência de diversas (senão de todas) as linguagens artísticas. Podemos ter, associadas aos filmes à música, a imagem (pintura, desenho etc.), a palavra (escrita, falada, desenhada), múltiplos sons e ruídos, a ilusão do movimento, a presença fotografia, a encenação, a performance, os cenários etc. Tudo isso a serviço de algo a ser narrado, de um enredo, de uma história. Então, por que, em nossas aulas, não usarmos didaticamente a riqueza da Sétima Arte? Sabemos, com Milton José de Almeida (2001, p. 29), que

embora o cinema já seja utilizado há algum tempo por muitos professores, pelo menos desde o final dos anos 1980, só mais recentemente estão surgindo algumas propostas mais sistematizadas que orientem o professor. No campo das humanidades existe uma razoável bibliografia, e alguns autores tentam apontar para um trabalho que não apenas incorpore o conteúdo, a “história” do filme, mas também seus elementos de *performance* (a construção do personagem e os diálogos), linguagem (a montagem e os planos) e composição cênica (figurino, cenário, trilha sonora e fotografia). Este trabalho segue essa linha de análise. Acreditamos que é possível, mesmo o professor não se tornando um crítico cinematográfico altamente especializado, incorporar o cinema na sala de aula e em projetos escolares, de forma a ir muito além do “conteúdo” representado pelo filme. O significado de um texto/filme é o todo, amálgama desse conjunto de pequenas partes, em que cada uma não é suficiente para explicá-lo, porém todas são necessárias e cada uma só tem significação plena em relação a todas as outras.

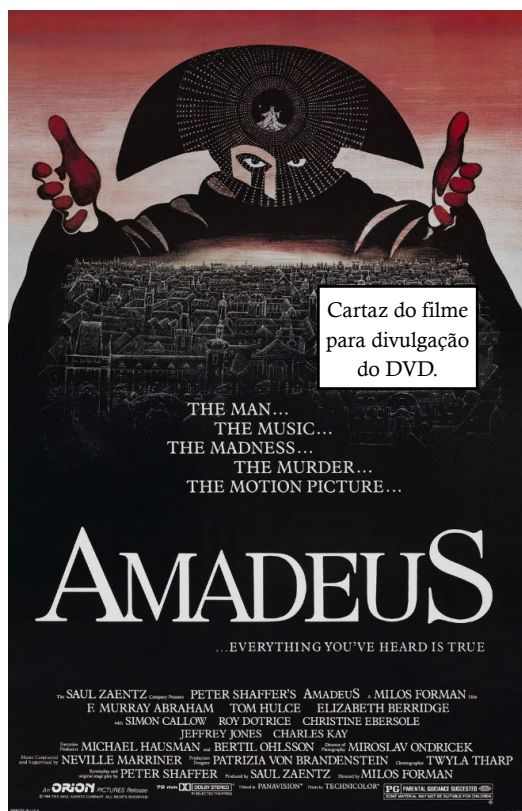
Assim, se optarmos, como professores, por levar um filme para a sala de aula, qualquer que seja ele, é necessário que haja um propósito, uma intencionalidade, um planejamento prévio. Trabalhar com filme é sempre, mais que uma proposta: é um desafio, uma responsabilidade. O professor, “como mediador, deve propor leituras mais ambiciosas além do puro lazer, fazendo a ponte entre emoção e razão de forma mais direcionada, incentivando o aluno a se tornar um espectador mais exigente e crítico, propondo relações de conteúdo/linguagem do filme com o conteúdo escolar” (NAPOLITANO, p. 10).

“Sem a música a vida não teria sentido”, afirma Nietzsche. Desde os primórdios da concepção da fala, a criança já emite musicalidades, através das modulações que a voz humana naturalmente assume para a formulação e emissão de mensagens. Somos seres intuitivamente musicais. Vivemos cercado por sons, por ruídos de todos os tipos. A arte de viver consiste em um permanente autodescobrimento, em um constante e ininterrupto aprendizado. Vivemos, ao longo de nossas trajetórias, aprendendo sempre, aprimorando

gostos, privilegiando seleções. Escolher é selecionar e também, ao mesmo tempo, abdicar de algo. Podemos, é bem verdade, até gostar das mesmas coisas a vida inteira, mas, com o passar dos anos, à medida que vamos ganhando maturidade e experiência, já não gostamos do que gostávamos da mesma forma, aprendemos a gostar delas de forma diferenciada.

A escolha do público é fundamental para que a proposição das atividades, bem como e adequação do filme para que os resultados desejados possam ser alcançados.

AMADEUS, O FILME: ENTRE A FICÇÃO E A REALIDADE...



Aparentemente biográfico, o filme *Amadeus* pode ser trabalhado nas aulas de arte com alunos do Ensino Médio, além de, naturalmente, com o público adulto da EJA e do Ensino Superior. Com uma narrativa ágil e linear, ora oscilando para o drama, ora para o cômico, o filme, um musical, tem como cenário a sociedade austríaca do século XVIII. Esse distanciamento histórico-temporal do filme deve ser abordado. Duas figuras exponenciais protagonizam o filme: Mozart e Salieri. Com personalidades distintas, ambos estão em busca de reconhecimento, de sucesso, de agradar e se movimentam em meio às diferenças e afinidades, em uma corte regida pela opulência, pelas

aparências. Motivações estéticas e diferenças pessoais compõem a trama do filme, provocando um conflito de personalidades, através de uma fictícia rivalidade. Apesar da genialidade de Mozart, ele, na sua vida real (como no filme), não consegue sobreviver apenas de sua arte. Alguns dos motivos são explorados na trama fílmica.

Mozart é um gênio e genialidade não se explica. Mais que um talento, ele é, no caso, um verdadeiro milagre.

Voltemos à sua vida. Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791) viveu apenas 35 anos, e é um dos nomes mais significativos, mais geniais da história universal da música. Compositor, músico, virtuose, em sua curta trajetória existencial deixou-nos um imenso legado, um legado excepcional. Criança prodígio, adolescente rebelde, filho de um músico da corte, Mozart nasceu em Viena, sede da corte imperial da Áustria, à época e, ainda até hoje, um dos palcos privilegiados da música erudita. Teve uma vida conturbada, agitada e sempre esteve em meio ao furacão das notícias, fatos que oscilam entre a lenda e a realidade. Apesar da genialidade reconhecida, apesar do sucesso, paradoxalmente, morreu endividado e solitário. Foi enterrado numa vala comum, cuja localização é incerta. Segundo o verbete sobre Mozart constante do *New Grove Dictionary of Music and Musicians*⁴, uma obra enciclopédica sobre música e biografias de músicos (em quatro volumes, editado entre 1879 e 1888, no Reino Unido),

Mozart foi enterrado em uma vala comum, de acordo com o costume vienense contemporâneo, no Cemitério St. Marx, fora da cidade, em 7 de dezembro. Se, como dizem relatórios posteriores, nenhum enlutado compareceu, isso também é consistente com os costumes funerários vienenses da época; mais tarde, Otto Jahn (1856) escreveu que Salieri, Süssmayr, van Swieten e dois outros músicos estavam presentes. A história da tempestade e da neve é falsa; o dia estava calmo e ameno.

Embora subordinado aos aristocratas da corte, Mozart tinha consciência do seu talento, do seu valor, da sua genialidade. “A clara noção que tinha de seu extraordinário talento musical levava-o a sentir igual, ou mesmo superior a eles [os aristocratas da corte]. Era, numa palavra, um ‘gênio’, um ser excepcionalmente dotado”. (ELIAS, s/d., p. 24).

Mozart se relacionou com algumas das mais figuras importantes do mundo da música da sua época: Johann Christian Bach, Gluck, Haydn, Johan Adolf Hasse, Padre Martini, entre outros. Seu pai, Leopold Mozart, um músico conhecido e respeitado na aristocracia vienense, desde cedo, explorou comercialmente o talento do filho, tido como um garoto prodígio, desde a infância até a juventude.

Sabemos que os pais, de um modo ou de outro, sempre se projetam nos filhos. Querem, narcisicamente, a reprodução do que foram ou, nessa mesma linha de raciocínio, a realização dos sonhos que não conseguiram e sempre almejaram. Assim, “o amor parental, tão comovedor e tão infantil no fundo, não é mais que uma ressurreição do narcisismo dos pais, que revela evidentemente sua antiga natureza nessa transformação em amor objetal.” (FREUD, p. 108). De estatura modesta, o jovem Mozart era magro e pálido. A varíola deixou

4 *New Grove Dictionary of Music and Musicians*, Enciclopédica Musical de biografias de músicos (em quatro volumes, editado entre 1879 e 1888, no Reino Unido).

marcas no seu rosto. Como artista, sai musicalmente da estética Rococó, iniciando o Classicismo musical, cujas características se pautam pelo equilíbrio, pela perfeição formal, pela simetria, além claridade e da simplicidade.

DO TRABALHO COM O FILME...

A música é minha vida e a minha vida é a música.
Quem não entender isso, não é digno de Deus.

W. A. Mozart⁵

A citação acima atribuída a Mozart define uma vida, um estilo, um propósito. A educação musical pode acontecer de muitas maneiras. Quem preconiza que “gosto não se discute”, como reza o adágio popular, está tentando justificar por vezes o injustificável. Gosto se assimila, se apreende, se educa, se aprende e, naturalmente, se aprimora. Quando conhecemos e provamos o que é melhor, rejeitamos, até inconsciente e intuitivamente, tudo o que é inferior.

O filme, *Amadeus*⁶, um longa-metragem estadunidense foi dirigido em 1984 por Milos Forman, a partir de um roteiro cujo ponto de partida foi a peça teatral homônima de Peter Schaffer (escrita em 1979). 150 anos antes, no entanto, o russo Aleksandr Púchkin (1799-1837), escreveu o primeiro texto que versa sobre o mito de Antonio Salieri (1750-1825). Nele, por inveja, acaba por assassinar o jovem Mozart. Esta peça, em apenas um ato, é uma das quatro *Pequenas Tragédias* que, à época, o dramaturgo escreveu. O conflito de Mozart e Salieri foi recriado em uma ópera de apenas um ato (com duas cenas) pelo compositor russo Nikolai Rimsky-Korsakov, em 1897, baseado em um libreto em versos do escritor Alexander Pushkin. Este texto foi encenado em São Paulo, em junho de 2021, no Teatro São Pedro.

Em foco, algumas questões: a inveja, o talento para atividades artísticas, o refinamento do gosto musical, a relação comparativa que estabelece de imediato e leva em conta questão da artisticidade, da beleza, da estética, dos valores. Em cena, ainda, a competitividade, que, uma vez estabelecida, sempre corrói, atormenta, prejudica. Todas essas possibilidades são fundamentais e estão no cerne da narrativa fílmica. A peça é uma adaptação livre, inspirada, ficcional

5 Citação retirada de London, Henry Colburn, 1826. Disponível em https://www.pensador.com/frases_fortes_de_mozart/.

6 Ficha técnica: título original *Amadeus*, país: EUA, com 180 minutos de duração; ano da produção: 1984; data da estreia: 06.09.1984; distribuidora: Orion Pictures; direção: Miloš Forman; roteiro: Peter Schaffer & Zdenek Mahler; livre para todos os públicos; gêneros: Biografia, Drama, Música. Elenco: Elizabeth Berridge, Tom Hulce, Atka Janouskova, Barbara Bryne, Brian Pettifer, Cassie Stuart, Charles Kay, Christine Ebersole, Cynthia Nixon, Dagmar Maskova, Dana Vávrová, Douglas Seale.

e livremente, na vida dos compositores Wolfgang Amadeus Mozart e Antonio Salieri, que foram contemporâneos. Na vida real, segundo relatos históricos, ambos foram amigos.

Salieri, conhecido e reconhecido à sua época, era italiano de nascimento. Exerceu o cargo de compositor oficial da corte de José II (1765-1790), Arquiduque da Áustria.

DE COMO OUVIR MÚSICA...

Há incontáveis maneiras de ouvir música. Como nunca antes, o nosso mundo contemporâneo está eivado de sonoridades. Ouvir música de que gostamos é se deixar levar. É se permitir contagiar. É dar asas à imaginação. É possível, nesse sentido, interferir e sensibilizar os ouvintes, investindo no aprendizado da audição musical. Entendemos, com Palheiros (1995, p. 11), que se faz necessário

desenvolver a sensibilidade auditiva e a capacidade de ouvir música; desenvolver um pensamento musical, necessário à compreensão e à apreciação da música; apoiar o desenvolvimento de competências específicas inerentes à prática musical, como a execução/interpretação e a criação/composição; promover a aquisição de conceitos relativos a elementos da música; desenvolver a audição interior e a memória musical; desenvolver as emoções e o sentido estético, levando à descoberta do “belo”, através de comentários sobre o caráter das músicas e as emoções que elas podem suscitar; estimular a capacidade crítica, através da audição de músicas de vários estilos e épocas; promover a aquisição de uma cultura musical numa perspectiva multicultural, dando também uma atenção particular ao conhecimento do patrimônio musical nacional; estimular o conhecimento das fontes de produção musical, nomeadamente, os timbres de instrumentos da orquestra; proporcionar a audição de música “ao vivo” (concertos por orquestras, bandas, grupos de música popular), levando a um conhecimento do meio musical envolvente.

MOZART *VERSUS* SALLIERI

Travesso, jovem irreverente, brincalhão, loiro, caricato, Mozart, no filme, representa o talento, a criatividade, a leveza, a inovação, a transgressão, o improviso, a ousadia. Pelo modo como a personagem foi concebida, desde o modo de se trajar, até o modo de se comportar, mostra a inadequação ao mundo, aos preceitos vigentes, à subserviência de que era vítima.

Salieri era em tudo o oposto de Mozart. Mais velho, magro, esguio, moreno, sóbrio, extremamente contido, sua figura é a própria personificação do inconformismo, da revolta, da consciência da sua pequenez face à grandiosidade do seu rival. Triste, frustrado, revoltado, não por acaso exterioriza em diversos

momentos da trama a sua rebeldia, seu inconformismo até mesmo contra Deus. Sente-se injustiçado pelo Criador. Inveja, é o sentimento que o norteia. Difícil de ser conceituada, presente em 'n' situações, fugindo à racionalidade, "a inveja enquanto o fenômeno psicológico faz sofrer enormemente a muitas pessoas. Tantos os invejosos como os invejados, suas vítimas. Pode ser sutil ou brutal, complexa ou explícita, simples ou secreta de acordo com alguns sintomas neuróticos" (VALE; DE CARLI, 2014, p. 02).

Ambos, Mozart e Sallieri, tinham a mesma paixão: a música. No entanto, enquanto o primeiro era demasiadamente dotado, o outro, por mais que se esforçasse, por mais ansiasse, não conseguia exprimir-se artisticamente como o seu rival. Este conflito essencial está no cerne da trama, fazendo com que ela se efetive e ganhe dramaticidade. Geralmente os conflitos se resolvem no final das tramas, quer positiva, quer negativamente.

O filme, em sendo um musical, uma cinebiografia ficcional, com delicadeza e profundidade, delinea psicologicamente as personagens, desnudando-as interiormente e humanizando-as ante o nosso olhar de espectador. Por mais que tomemos partido, é impossível ficar impassível ante o drama que se desenrola.

OS FILMES NA SALA DE AULA... UM PARÊNTESE NECESSÁRIO...

No recorte aqui proposto, ativemo-nos ao estudo de um só filme. Isso, obviamente, não quer dizer que não possamos (devamos) ampliar o repertório filmico dos nossos educandos. Há incontáveis filmes, quer deste ou de outros temas, que podem ser levados para a sala de aula. A formação de um repertório nesse sentido será sempre bem-vinda.

De conformidade com o que propõe Fantin (2006, p. 317),

ampliar o repertório cinematográfico de crianças significa assegurar acesso a uma diversidade de temas, abordados das mais diferentes formas. Trazer filmes de diferentes países e culturas para a escola e mostrar outros modos de ver significa permitir que as crianças usufruam do patrimônio cultural da humanidade a que de outra forma dificilmente teriam acesso, devido aos condicionantes históricos e sociais do nosso contexto.

Um filme não pode se reduzir meramente a um recurso didático, como, por exemplo, a substituição a uma aula não (ou mal) programada pelo professor. Por sua importância, pela gama de possibilidades que podem ser exploradas, pela riqueza de informações que transmite, pela linguagem, pela temática que aborda, um filme pode se constituir, sim, ele mesmo, como uma excelente aula. Com a mediação do professor, que procura se inteirar da riqueza de recursos que um filme oferece, a aula pode se converter numa experiência singular e significativa. O acesso aos filmes, nos nossos dias, se ampliou. Podem ser vistos

nos espaços tradicionais, mas, também, com a disponibilidade de outros recursos tecnológicos, na comodidade dos lares, em qualquer lugar, até mesmo através dos aparelhos celulares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para se compreender alguém, é preciso conhecer os anseios primordiais que este deseja satisfazer. A vida faz sentido ou não para as pessoas, dependendo da medida em que elas conseguem realizar tais aspirações. Mas os anseios não estão definidos antes de todas as experiências. Desde os primeiros anos de vida, os desejos vão evoluindo, através do convívio com outras pessoas, e vão sendo definidos, gradualmente, ao longo dos anos, de forma determinada pelo curso da vida.

*Norbert Elias*⁷

Educar musicalmente, inicialmente, é não só respeitar o repertório e o gosto dos nossos alunos, mas, e sobretudo, mostrar novas possibilidades e formas de apreciar a música; é sensibilizar para a apreensão de novas estruturas sonoras, novos repertórios. Perceber nuances melódicas, deixar-se contagiar por novos ritmos, perceber andamentos diferenciados. Ritmo e melodia formam o corpo, a materialidade da música. Segundo Mozart, “o necessário e mais difícil e mais importante na música é o ritmo”⁸. É, no entanto, com a harmonia que adentramos a alma da música, a parte mais refinada, mais sofisticada da linguagem musical. Aprender a distinguir harmonizações, combinações de timbres, vozes, atentar para os arranjos, para as formas de sequenciações, de repetições das técnicas performáticas...

Não há como, depois de assistir ao filme *Amadeus*, não estabelecer diferenciações entre as apresentações, as performances, o talento dos dois músicos. De forma natural, o filme nos faz distinguir entre um e outro repertório, entre as performances diferenciadas dos dois protagonistas. Nós, até intuitivamente, comparamos os repertórios e sem necessidade de grandes explicações, nos damos conta das diferenciações existentes entre ambos os artistas.

Sabemos que uma obra de arte não surge do nada. Há, por trás dela, contextos através dos quais a obra emerge. Tais contextos podem se desenrolar em consonância com a época, podem retomar estéticas do passado, ou podem, por outro lado, antecipar e prenunciar ou antecipar características que só se firmarão em épocas posteriores. Somos a somatória do nosso passado que, de algum modo, sobrevive em nós. Os movimentos que antecedem a obra, quer

⁷ ELIAS, N. s/d., p. 6.

⁸ MOZART, W. A. Mozart, Ludwig Nohl, Mozarts Briefe: nach den Originalen herausgegeben, 1865.

explícita, quer implicitamente, far-se-ão presentes.

Assim, a partir do filme, é possível, por exemplo, mostrarmos características da obra e do estilo de Bach, de Haydn que, de alguma forma, influenciaram a elaboração da obra e da carreira de Mozart. Beethoven, que veio posteriormente, inaugura uma nova era no universo da música.

Em nossas práticas pedagógicas, ao adotarmos um filme para ser trabalhado em sala de aula (no nosso caso, *Amadeus*), temos que sair do lugar de espectador comum para aprofundarmos aspectos relevantes quanto à leitura e apreensão da narrativa fílmica, analisando-a no contexto artístico-cultural e social, tentando entender as sutilezas psicológicas que envolvem a trama.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Milton José de. *Imagens e sons: a nova cultura oral*. São Paulo: Cortez, 2001.

ELIAS, Norbert. *Mozart – Sociologia e um gênio*. Trad. Sergio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, s/d.

FANTIN, Mônica. *Crianças, cinema e mídia-educação: olhares e experiências no Brasil e na Itália*. Tese de Doutorado apresentada à UFSC, 2006.

FREUD, S. “Sobre o narcisismo; uma introdução”. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Completas* (Vol. 14, pp 85-122). Rio de Janeiro, 1976.

MADALOZZO, Tiago. *Percepção musical*. Disponível em: Paraná: UNICENTRO. <http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/865/5/Percep%C3%A7%C3%A3o%20musical.pdf>.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2003.

PALHEIROS, Graça Boal; WUYTACK, Jos. *Audição Musical Activa – livro do professor e livro do aluno*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical, 1995.

VALE, Leandro; DE CARLI, Elisana. *A inveja, um olhar oco*. Florianópolis: UFSC, 2014. Disponível em https://www.academia.edu/32912483/A_Inveja_Um_olhar_oco.

EXPERIÊNCIAS DESCRITAS NA LITERATURA SOBRE A APLICAÇÃO DO RPG COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E AS POTENCIALIDADES NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

João de Lima Cabral¹

José Júlio César do Nascimento Araújo²

1. INTRODUÇÃO

Trata-se de uma revisão da literatura, do tipo Estado da Arte, com o objetivo de identificar teses e dissertações que tratam do ensino de História enfocando a utilização de RPG (Role Playing game) e sua utilização para a criação de de jogo voltado a História Regional.

O *Role-Playing Game* (RPG), da língua inglesa, traduzida como “Jogo de Interpretação de Papéis” ou “Jogo de Interpretação de Personagens” foi popularizada na década de 1970, com o jogo *Dungeons & Dragons*, criado por Gary Gygax e Dave Arneson.

Há de se considerar que existem duas grandes modalidades de jogos de RPG. Os RPGs digitais ou CRPG (*Computer Role-Playing Games*), jogados em videogames e computadores, incluindo aí o famoso subtipo do MMORPG (*Massively Multiplayer Online Role-Playing Games*), que possuem comunidades gigantescas e apaixonadas que lotam servidores por horas a fio em jogatinas intermináveis.

O LARP (*Live Action Role-Playing Games*) é outra colossal modalidade de RPG, mais próxima de um teatro de improviso, favorecendo diálogos, encenação e interpretação que tem como base a narrativa e a interação entre jogadores, que assumem papéis e agem de acordo com as características de seus personagens (Souza; Guimarães, 2019).

Machado e Gonçalves (2019) asseveram que o RPG consiste em uma experiência imersiva em que os jogadores criam suas próprias histórias, resolvem desafios e tomam decisões que afetam o desenrolar do jogo. o foco

1 ORCID 0009-0003-0115-9929.

2 ORCID 0000-0003-1045-3284.

das temáticas destacadas visas, discutir o uso de jogos para o ensino de História, dando enfoque às experiências descritas na literatura sobre a aplicação do RPG como estratégia de ensino.

O objetivo deste artigo é discutir o uso de jogos para o ensino de História, dando enfoque as experiências descritas na literatura com ênfase na aplicação do Role-Playing Game (RPG) como estratégia de ensino.

No estado da arte realizado na Biblioteca Brasileira Digital de Teses e dissertações identificamos **08 dissertações, defendidas no período de 2015-2023**³, que tratam do ensino de história com RPG, como sintetizamos no quadro abaixo:

Quadro 01: Síntese dos trabalhos selecionados

Título	Autores	Ano	Tipo	Instituição/ Programa
Alea jacta est: a prática docente do professor de história que faz uso do Roleplaying game na sala de aula	Silva, Cláudio Rodrigo Vasconcelos	2016	Dissertação	UFPE/CE/ PPGE/
RPG Medieval Ibérico: a interpretação de papéis como uma estratégia para o ensino de Idade Média no ensino fundamental	Freitas, Juliana de Almeida	2017	Dissertação	UFSC/ CEE/ PPGEH
Rolando dados, criando histórias, aprendendo história: o uso do RPG como instrumento de iniciação científica no ensino de história.	Corrêa, André Luiz da Costa	2017	Dissertação	UFRGS/ PPGH.
Experiência docente no ensino de história: desenvolvendo estratégias para o uso do RPG em sala de aula de Recife-PE.	Pessoa, Bruno Manoel Azevedo	2018	Dissertação	UFRPE/ PPGH
Dados & devaneios: RPG como metodologia de ensino de história.	Matheus Fernando Silveira	2021	Dissertação	UFSC/ PPGEH
A última canção de Birkenau (RPG): desenvolvimento de um Role-Playing Game sobre o genocídio cigano para o ensino de História.	Vale, Lucas Medeiros de Araújo	2022	Dissertação	UFRN/ PPGITE
Tempos de diferença: ludicidade e tolerância no ensino de história através de jogos sobre mitos de origem.	Ohlweiler, Romulo	2022	Dissertação	UFRGS/ IFCH/ PPGEH
Quem tem e faz história é gente: produzindo uma narrativa ficcional histórica em formato de áudio-drama com o uso de RPG.	Sumariva, G u i l h e r m e Garcia	2023	Dissertação	UFRGS/ IFCH/ PPGEH
RPG (Role-Playing Game) ou jogos de representação: contribuições para uma aprendizagem histórica	Falcade Pereira, André Victor	2023	Dissertação	UFPR/ PPE

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023, com base na pesquisa em <http://bdt.d.ibict.br/>

3 Não foram encontrados teses específicas sobre o ensino de História e RPG, os temas tratados fazem referência a outros campos do conhecimento que a aplicam a suas respectivas áreas do conhecimento.

O artigo está organizado da seguinte forma: além desta parte introdutória, na primeira seção aponta-se os objetivos resultados das pesquisas levantadas no estado da arte. A segunda parte, discute os resultados fazendo uma análise sobre os potenciais do RPG para o ensino de história e ampliando essa discussão em duas perspectivas: a) o ensino de história no ensino médio; e, b) o ensino de história no contexto da educação profissional e tecnológica na perspectiva no ensino médio integrado. Na última seção, apresentamos as considerações finais.

2. DESENVOLVIMENTO

No Brasil, a implementação do RPG no ensino de história teve início na década de 1990, quando algumas escolas começaram a utilizar o jogo como estratégia pedagógica Furtado (2017). Atualmente, existem diversos eventos nacionais que dão destaque a utilização do RPG na educação a partir de debates constantes a cerca das potencialidades do seu uso, como o Simpósio RPG e Educação e o RPGCON, congresso nacional sobre a temática.

O ensino de história na educação básica é marcado por uma série de particularidades impostas pelos novos tempos, temos os desafios de lidar com os aspectos relacionados a popularização dos meios de comunicação, as notícias falsas (*fake News*) e distorções de fatos históricos de um universo atrativo e desafiador para os jovens que encontram nas telas de tablets, celulares e computadores, o atrativo universo de aplicativos e mídias sociais, com toda a forma de conteúdo (Miller, 2008).

Em meio a esses tempos de novas tecnologias, de um mundo conectado, com apelos a velocidade e interatividade, um dos maiores problemas pedagógicos enfrentados pelos profissionais da educação é a construção de estratégias que consigam dialogar com esse universo e estimulem os estudantes a se interessarem mais pelos conteúdos trabalhados em sala de aula. Seguindo essa trilha, não são novas as reflexões que se propõem a pensar diferentes métodos de aprendizagem focados na autonomia de participação dos alunos e que priorizam uma educação que tem por base a participação mais ativa no processo de aprendizagem, metodologias onde o professor também possa atuar como um mediador/facilitador do conhecimento e o aluno se enxergar o agente no centro do processo (BITTENCOURT, 2013).

Esse cenário de educação tem influenciado o ensino dos componentes curriculares, o de história em particular, tendo a utilização da gamificação como ferramenta pedagógica promissora. A gamificação consiste em aplicar elementos de jogos em situações que não são necessariamente jogos, como no caso da educação. Isso envolve o uso de mecânicas, técnicas e recursos de jogos para engajar e motivar os alunos a aprender Machado (2019).

A gamificação tem sido utilizada em diversas áreas do conhecimento, inclusive no ensino de história. Os professores podem transformar o conteúdo histórico em desafios, missões e jogos, tornando o aprendizado mais interativo e dinâmico. Para Machado e Gonçalves (2019), a gamificação pode auxiliar no desenvolvimento de habilidades e competências importantes para a formação cidadã, como a análise crítica e reflexiva de fatos históricos, a capacidade de interpretação de fontes e a compreensão do contexto sociocultural.

Além disso, a gamificação pode contribuir para a promoção de uma aprendizagem mais colaborativa e participativa, onde os alunos podem trabalhar em equipe para resolver os desafios propostos pelo professor. Machado (2019) afirma que a gamificação pode proporcionar uma experiência de aprendizado mais significativa e prazerosa para os alunos, o que pode levar a uma maior retenção do conhecimento adquirido.

Em sua dissertação Silva (2016), tem como objetivo principal analisar a prática docente de professor de História de escola de referência no Estado de Pernambuco ao conduzir um projeto didático baseado na linguagem dos jogos, o roleplaying game (RPG), na sala de aula. Fundamentam as análises as discussões teóricas sobre a prática docente na perspectiva de Paulo Freire, as discussões sobre os saberes docentes, principalmente, aportadas por Maurice Tardif e sobre jogos apoiadas em Johan Huizinga e jogos e educação em Gilles Brougère. A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso do tipo etnográfico, nos termos que a entende Marli André e foi realizada a partir de observações participantes de sete turmas de 1º ano do ensino médio onde o projeto didático foi executado, seguidas de entrevistas semiestruturadas com o professor, a coordenadora pedagógica e 25 alunos, além de análise documental do material produzido pelos alunos. A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso do tipo etnográfico, nos termos que a entende Marli André e foi realizada a partir de observações participantes de sete turmas de 1º ano do ensino médio onde o projeto didático foi executado, seguidas de entrevistas semiestruturadas com o professor, a coordenadora pedagógica e 25 alunos, além de análise documental do material produzido pelos alunos.

Freitas (2017) A dissertação descreve a construção do jogo de RPG Medieval Ibérico, desenvolvido para abordar o conteúdo da Idade Média com alunos do sétimo ano do ensino fundamental. O jogo se passa no califado de Córdoba, na segunda metade do século X, e tem como foco a biblioteca do califa Al-Hakan II e sua relação com outras bibliotecas em regiões banhadas pelo mar Mediterrâneo. Os alunos são organizados em pequenos grupos e recebem missões para trazer novos manuscritos selecionados por Lubna, bibliotecária do califa e importante intelectual da época. Para auxiliar o professor e o

desenvolvimento das missões, foi criado um banco de dados com diversas fontes, onde os estudantes podem encontrar soluções para as dificuldades do jogo.

Falcade (2023), parte da teoria da aprendizagem histórica de Jörn Rüsen para levantar a competência narrativa como central para o desenvolvimento da consciência histórica, e portanto também para a aprendizagem histórica. A competência narrativa articula a interpretação e atribuição de sentido às experiências, pois o próprio conhecimento histórico possui uma estrutura narrativa, sendo esse o aspecto que o torna cognoscível para a orientação e motivação da vida prática. A vida prática como ponto de partida e de chegada do ensino, ilustrado na matriz disciplinar da Didática da História, sugere um processo de construção de sentidos que baseia-se no conhecimento que mobiliza o envolvimento dos sujeitos da aprendizagem (professores e estudantes) no seu próprio autoconhecimento, assim como no conhecimento do outro e do mundo.

Em Falcade (2023) a narrativa é abordada como forma de expressão e de formação da consciência histórica, por meio dela também constituindo-se a estrutura do conhecimento histórico. Utilizando os fundamentos da Aula Histórica de Maria Auxiliadora Schmidt, buscou-se analisar e articular propostas metodológicas para usos didáticos de jogos narrativos, também conhecidos como RPGs (Role-Playing Games ou “jogos de representação”). Esses jogos narrativos que surgiram na década de 1970 e se popularizaram cada vez mais com a digitalização proporcionada pela internet começaram a ter suas potencialidades educacionais exploradas no Brasil ao final do século XX, mas somente mais recentemente voltada especificamente para o ensino de História.

O RPG segue uma estrutura clássica, onde o professor, representando Lubna, atua como mestre da narrativa, e as ações dos alunos e personagens são determinadas por rolagem de dados. As missões e atividades mais complexas são realizadas pelos alunos em casa. A dissertação aborda o processo teórico da construção do jogo, desde discussões sobre o uso pedagógico de jogos e outras mídias em sala de aula até o diálogo com produções historiográficas relacionadas à temática do jogo.

É importante ressaltar que a dissertação não pretende ser um modelo a ser reproduzido pelos professores, mas sim um conjunto de possibilidades para a abordagem do período medieval no ensino fundamental.

O Trabalho de Corrêa (2017), aborda a temática do uso de jogos na educação básica. Especificamente, trata dos RPGs (role-playing games), jogos de interpretação de personagem, como um recurso para estimular a iniciação científica no ensino de história. A partir da prática do RPG, buscou-se evidenciar momentos de pesquisa a partir de situações-problema apresentadas durante as sessões, bem como a partir da imersão dentro do cenário de jogo. Ao permitir uma simulação, que também é uma imaginação, do passado e articulando saberes

prévios com a formação de conceitos formais do conhecimento histórico, o RPG se torna um mecanismo útil para as aprendizagens significativas em história – dentre as quais se destacam a concepção de agência histórica e o aprendizado de situações históricas: contextos, estruturas e conjunturas. As práticas foram conduzidas com alunos e alunas do sétimo ano do ensino fundamental da EMEF Paulo VI – Canoas-RS, a partir da formação de um grupo focal cujos encontros se deram dentro do espaço escolar no turno contrário às aulas regulares.

Pessôa (2018) foca no uso do RPG enquanto linguagem no ensino de história. Onde aponta que apesar do significativo crescimento e popularização do jogo aplicado à sala de aula e das pesquisas que se dedicam a analisar sua efetividade no processo de ensino-aprendizagem, existem poucos materiais de referência que orientem os docentes de história na elaboração de suas próprias experiências de aula-aventura de RPG, mantendo a prática ainda restrita em sua grande maioria aos profissionais que já conhecem o jogo ou que de alguma forma tiveram contato com ele durante sua formação. O objetivo desse trabalho foi realizar entrevistas com docentes de história que já utilizam o jogo de RPG em sala de aula e, na análise dos seus relatos de experiência, portanto busca criar um modelo que sirva de referencial teórico-metodológico para que professores e professoras de história possam elaborar suas próprias aulas usando o jogo como linguagem aplicada ao ensino da disciplina escolar de história.

Matheus (2021) aborda em seu trabalho a trajetória de um professor da educação básica e pesquisador em Ensino de História, que defende o uso do RPG de mesa como metodologia para o ensino histórico. O objetivo é valorizar a imaginação na educação, proporcionando aos alunos uma experiência de aprendizagem onde podem explorar livremente o entendimento histórico. O RPG é visto como uma mídia autônoma, indo além de objetivos conteudistas e lógicas cartesianas, permitindo a construção de narrativas e conceitos históricos de forma mais simbólica e empática. As categorias centrais são a imaginação simbólica, a empatia histórica, a experiência mítica e o conhecimento histórico escolar. A pesquisa envolveu diários de campo, questionários e atividades dos alunos, explorando práticas em sequências didáticas com RPG em escolas e em um programa extracurricular chamado “Toca do Aprendiz.” A metodologia utilizada foi inspirada na jornada mito-hermenêutica, buscando um diálogo horizontal e ativo com os alunos. O resultado mostra que o RPG proporciona um espaço de experimentação e uma experiência mítica, permitindo aos estudantes humanizar o passado e compreender as ações históricas de forma mais significativa, tornando-se coprotagonistas de sua própria aprendizagem.

Em Vale (2022) encontramos um trabalho focado em debater parte do holocausto focado nos “porrajmos” – como os ciganos do grupo rom nomeiam

genocídio cigano promovido pelos nazistas no século XX – foi a consequência de um longo processo de anticiganismo na Europa, e apesar de ser um evento significativo na história dos povos ciganos, é, ainda hoje, um conteúdo de aprendizagem pouco ensinado no Ensino Básico, tendo em vista a ausência de políticas públicas afirmativas e materiais didáticos sobre a temática. Diante desta situação-problema, esta pesquisa teve como tema central o desenvolvimento de uma ferramenta pedagógica para o ensino do porrajmos. Delimitamos a pesquisa ao desenvolvimento do jogo de Role Playing Game – RPG, intitulado “A última canção de Birkenau”, que visa contribuir com o domínio de uma habilidade do componente curricular História, descrito na Base Nacional Comum Curricular para o 9º ano do Ensino Fundamental, que dialoga diretamente com a temática. O fluxo metodológico desta pesquisa foi elaborado tomando como referência o paradigma projetivo e epistemológico do Design, por meio da abordagem Design Science Research, em forma de pesquisa aplicada, e teve como resultado a produção de: 1) um livro-jogo do jogador; 2) um livro-jogo do professor; 3) seis cartas de personagens; e 4) um site do jogo. Ao desenvolver um jogo educacional que aborda as histórias e culturas ciganas, e que se relaciona diretamente com uma habilidade descrita na BNCC, além de promover uma maior visibilidade aos ciganos, busca-se possibilitar a demais professores o acesso a um objeto de aprendizagem com potencial lúdico, transformador, colaborativo, interativo e (cri)ativo.

Ohlweiler (2022), foca na pesquisa sobre as qualidades da ludicidade no ensino de história, detendo-se especialmente nas contribuições que a metodologia da gamificação pode acrescentar aos processos de aprendizagem em história, bem como na capacidade de jogos sobre os mitos de origem Guarani e Iorubá possibilitarem experiências antirracistas. Defende a potencialidade da criação dos conceitos na aula de história através da modelação do tempo, visto especialmente em Huizinga. Foram elaborados dois jogos que têm a pretensão de proporcionar estudos da cultura Iorubá e da cultura Guarani a partir do ponto de vista destes povos. Abordou-se a cultura Iorubá através de um jogo de RPG (Role Playing Game) narrativista que inclui a representação dos orixás, enquanto a cultura Guarani foi examinada através de um jogo relacional entre o texto da narrativa de criação do mundo e imagens correspondentes. A partir do posicionamento na branquitude objetivava-se colaborar com a criação de sequências didáticas que favoreçam o respeito às diferenças e a construção de saberes em história a partir de relações cognitivas com a pluralidade. Aponta para a necessidade da intermediação do professor de história para o fortalecimento das aprendizagens.

Sumariva (2023) versa acerca da criação de um áudio-drama produzido com alunos de 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Esteio/RS. Através do uso de Role Playing Game (RPG), suas mecânicas e

dinâmicas de jogo, buscou-se criar uma experiência significativa de aprendizagem histórica, através das relações possíveis entre jogos e ensino de História, bem como o uso de técnicas de Storytelling na construção de narrativas ficcionais colaborativas. A experiência resulta em um áudio-drama com seis episódios, disponíveis em diversas plataformas digitais de streaming de áudio, além de reflexões acerca do uso de RPGs como ferramenta e linguagem de aprendizagem em História e seus benefícios.

3. DISCUSSÃO E RESULTADOS

Verifica-se, portanto que são inúmeras as possibilidades de utilização do RPG. De acordo com Furtado (2017), o RPG pode ser uma ferramenta eficaz para o ensino de história, pois permite que os alunos se envolvam de forma ativa na construção do conhecimento, através da pesquisa e interpretação de fontes históricas, além de estimular o trabalho em equipe e a criatividade.

Entre as principais características do RPG, destacam-se a criação de personagens com características e habilidades distintas, a interação entre jogadores, a utilização de regras e sistemas de pontuação, a existência de um narrador responsável por conduzir a história e a liberdade dada aos jogadores para tomar decisões e moldar a trama. Para Machado e Gonçalves (2019), essas características são fundamentais para o potencial educativo do jogo, pois incentivam a criatividade, o pensamento crítico e a reflexão sobre questões sociais e históricas.

Dentre os resultados positivos da utilização do RPG no ensino de história, destacam-se a melhoria da participação e do interesse dos alunos, a ampliação do repertório cultural e histórico dos jogadores, a maior compreensão dos processos históricos e aprimoramento das habilidades de pesquisa e interpretação de fontes. Vale ressaltar que o jogo pode contribuir para o desenvolvimento da empatia e da compreensão de diferentes perspectivas históricas e culturais (FURTADO, 2017).

Em suma, o RPG se apresenta como uma estratégia pedagógica inovadora e potencialmente eficaz para o ensino de história, oferecendo uma experiência imersiva, criativa e desafiadora para os alunos, além de estimular habilidades fundamentais para a formação crítica e reflexiva. Conforme ressalta Machado e Gonçalves (2019), o uso da gamificação no ensino de história pode representar uma alternativa importante para a superação de desafios contemporâneos, como a falta de engajamento dos alunos e a dificuldade em lidar com a ampla oferta de informações e mídias disponíveis atualmente.

Porém, é importante destacar que a gamificação, ou qualquer outra metodologia sozinha, não deve ser vista como uma solução mágica para todos os problemas do ensino, em que pese o de história em nosso caso. É necessário que

os professores tenham um planejamento cuidadoso e estratégico para utilizar essa ferramenta de forma efetiva e não superficial. Além disso, é fundamental que os jogos e desafios propostos pelo professor estejam alinhados com os objetivos de aprendizagem previstas pelos currículos escolares.

3.1 O ensino de História no Ensino Médio: das abordagens clássicas às visões críticas

O ensino de História no Ensino Médio é crucial para a formação crítica dos estudantes. Para compreendermos as miríades de elementos que contemplam o ensino de história e a historiografia, faz-se necessário recorrer a recortes temporais e/ou a temas aos quais serão sujeitos a análise teórica, desde a concepção do chamado “ensino médio”. No Brasil, por exemplo, o termo “ensino médio” foi formalmente adotado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394), de 20 de dezembro de 1996. Antes dessa legislação, o sistema educacional brasileiro referia-se à etapa intermediária entre o ensino fundamental e o superior como “segundo grau”. Vale destacar que a inclusão da disciplina de História como parte do currículo do ensino médio foi uma prática estabelecida a partir desta lei.

A partir da LDB se organizaram os pressupostos para a organização curricular das disciplinas, onde em 22 de dezembro de 2017 foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica (MEC). A primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a disciplina de História foi homologada pelo Ministério da Educação (MEC) em 2018. O processo de elaboração da BNCC envolveu a participação de educadores, especialistas, e a sociedade em geral, e a versão final foi submetida a consulta pública antes da sua homologação. A BNCC de História estabelece competências específicas que os estudantes devem adquirir ao longo de sua trajetória escolar. Essas competências incluem a compreensão crítica do passado, a análise de fontes históricas, a capacidade de contextualizar eventos e processos históricos, entre outras habilidades essenciais.

De modo geral o ensino de História percorre longa trajetória epistemológica. Michelet (1851), conhecido por seu trabalho “História da Revolução Francesa”, contribuiu para a consolidação da abordagem clássica ao enfatizar a importância da narração linear e cronológica dos eventos. Da mesma forma, Ranke (1834), em sua obra “História dos Papas”, defendeu a objetividade na construção da narrativa histórica, ressaltando a necessidade de registrar os eventos como realmente ocorreram.

No entanto, essa abordagem clássica é alvo de críticas contundentes,

principalmente pela sua tendência eurocêntrica. A perspectiva de estudar predominantemente a história europeia, muitas vezes em detrimento de outras regiões do mundo, reflete uma visão limitada e parcial da história global. Tal crítica encontra eco nas palavras de Edward Said, que, ao discutir o orientalismo, alerta para a construção de narrativas históricas que perpetuam estereótipos e desigualdades culturais. Além disso, a abordagem clássica negligencia as vozes históricas diversas que constituem a trama complexa do passado. A perspectiva eurocêntrica torna-se evidente quando se observa a ausência ou marginalização de narrativas de grupos étnicos, culturas e civilizações não europeias nos currículos tradicionais.

Nesse sentido, a crítica pós-colonial, como proposta por Gayatri Spivak (1988), ressalta a importância de descolonizar o currículo histórico, reconhecendo e incorporando as vozes historicamente subalternizadas. A abordagem clássica, ao negligenciar tais vozes, perpetua uma visão distorcida e excludente do passado. Para aprofundar a discussão sobre as abordagens clássicas no ensino de História, é crucial considerar a perspectiva de historiadores brasileiros que têm contribuído para repensar a prática educacional. Nesse sentido, José Carlos Reis (2006), em sua obra “A História entre a Filosofia e a Ciência”, traz importantes reflexões sobre a necessidade de superar as limitações das abordagens tradicionais.

Reis destaca a importância de ir além da mera memorização de eventos, enfatizando a necessidade de desenvolver o pensamento crítico dos estudantes. Ele argumenta que a História deve ser abordada como uma disciplina viva, capaz de instigar questionamentos e análises profundas sobre o passado e suas conexões com o presente. Além disso, o historiador brasileiro aponta para a necessidade de incorporar a diversidade de experiências históricas na sala de aula, reconhecendo a pluralidade de vozes que compõem a história nacional. Sua visão ressoa com a crítica pós-colonial, evidenciando a importância de descolonizar o ensino de História e promover uma compreensão mais abrangente e inclusiva do passado. Perspectivas críticas no ensino de História, surgem e mais profundamente a partir do século XX, impulsionados por forças sociais e teorias que propuseram uma revisão das abordagens tradicionais. Notavelmente, a Escola dos Annales, sob a liderança proeminente de Marc Bloch e Lucien Febvre, emergiu como uma força propulsora dessa transição. Conforme Le Goff (1990) destaca, a Escola dos Annales buscou uma abordagem mais abrangente, indo além da mera narrativa de eventos isolados.

Marc Bloch e Lucien Febvre (1973), ao inaugurarem essa escola historiográfica, propuseram uma abordagem interdisciplinar que rompia com a tradição positivista. Conforme Bloch (1949) argumenta, a História deveria ser entendida como uma ciência que integra diversas disciplinas, considerando as interações complexas entre estruturas sociais, culturais e econômicas. Essa proposta reflete a busca por uma

compreensão mais profunda e contextualizada do passado.

A inclusão de múltiplas narrativas e a problematização das fontes históricas foram fundamentais nesse processo de transição. Febvre (1973), ao discutir os “Combates pela História”, destaca a importância de questionar as fontes e de considerar múltiplas perspectivas na construção do conhecimento histórico. A Escola dos Annales, assim, propôs uma abordagem que valorizava a diversidade de vozes e a complexidade das relações históricas.

A análise de estruturas sociais, culturais e econômicas tornou-se uma característica distintiva da abordagem dos Annales. Segundo Chartier (1990), essa escola encorajou os historiadores a explorarem não apenas os eventos políticos, mas também as dinâmicas sociais subjacentes e as manifestações culturais que moldaram o curso da História.

Portanto, a transição para visões críticas no ensino de História, influenciada pela Escola dos Annales, representou não apenas uma mudança metodológica, mas uma redefinição fundamental da disciplina, abrindo caminho para uma compreensão mais rica e contextualizada do passado.

3.2 Ensino de História no contexto da Educação Profissional e Tecnológica na perspectiva no Ensino Médio Integrado

O ensino de história no contexto da educação profissional é uma temática relevante e importante, pois possibilita a formação de profissionais críticos e conscientes da importância histórica e social de sua profissão. Nesse sentido, a história pode ser trabalhada em conjunto com outras disciplinas técnicas, a fim de propiciar uma formação mais completa e humanizada.

De acordo com Santos (2010), o ensino de história na educação profissional deve levar em conta a formação de sujeitos, capazes de entender a relação entre a história e o mundo do trabalho. É importante também que o conteúdo trabalhado esteja relacionado com as realidades sociais e econômicas locais, de forma a contribuir para a formação de profissionais comprometidos com a realidade em que vivem.

Durante muitas décadas o ensino empregado como base para a formação para o mundo do trabalho levava em consideração os aspectos formais próprios do tecnicismo, onde o que se emprega a valorização excessiva das técnicas, métodos e tecnologias em detrimento dos aspectos humanos, culturais e sociais, características ainda presentes nas bases curriculares de diversas instituições em nosso país (Saviani, 2007, p. 55-59). Essa lógica técnica fragmenta o conhecimento, descontextualiza-o e acaba por reduzir a formação humana a um conjunto de técnicas, alienando aqueles a ela subordinados sem nada acrescentar para a crítica social ou aos aspectos intelectuais do conhecimento (Morin, 2001).

O ensino de história na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é um tema de grande importância e tem sido objeto de discussão entre educadores e pesquisadores. De acordo com Penna (2023), a implementação da BNCC, realizada em 2017, levou à fragmentação do ensino de história, que passou a ser dividido em conteúdos específicos e isolados, sem uma abordagem integrada. Essa fragmentação pode levar a uma visão reducionista e simplificada da história, que desconsidera a complexidade dos fenômenos históricos, de temas e de conceitos.

Entretanto, é necessário que o ensino de história na Rede Federal esteja voltado para a formação de cidadãos críticos e participativos, capazes de compreender a realidade social e política em que estão inseridos permitindo-os relacionar à sua atuação no mundo do trabalho. Segundo Rüsen (2014), isso implica em uma abordagem problematizadora da história, que leve em conta as diferentes perspectivas e interesses envolvidos nos processos históricos.

A educação no Brasil tem sido alvo de muitas críticas, principalmente por não conseguir acompanhar as mudanças do mundo atual e, ainda, seguir um modelo antiquado e ultrapassado. De acordo com Santos (2013, p.36), “a educação brasileira permanece ancorada em paradigmas ultrapassados que não se coadunam com as mudanças no mundo do trabalho, da tecnologia e da globalização”. Essa realidade se deve em grande parte ao fato de que a educação ainda é vista como um “ato de depositar conhecimento”, em que o professor é visto como detentor do saber e o aluno como um mero receptor (FREIRE, 2014).

Aliado a isso, há também uma forte resistência em mudar o sistema educacional, como aponta Saviani (2007, p.44): “A resistência à mudança decorre do fato de que o sistema educacional tem servido para perpetuar as desigualdades sociais”. Ou seja, muitas vezes a educação não é vista como um meio para a transformação social, mas sim como uma forma de manter as desigualdades existentes.

É preciso repensar a educação e buscar alternativas que possam promover uma mudança significativa na prática educativa, adotando uma abordagem, que leve em consideração as necessidades e demandas da sociedade atual, assim como as particularidades regionais. Gadotti (2015, p.98) postula que “a educação deve ser uma prática social que considere as condições concretas do mundo em que vivemos e que seja capaz de formar cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade”.

É necessário que a educação rompa com a lógica tecnicista e fragmentada e adote uma abordagem interdisciplinar e transdisciplinar, que possibilite a construção de conhecimentos mais amplos e significativos. Como defende Fazenda (2013, p.27), “a interdisciplinaridade é uma forma de combater a fragmentação do conhecimento, na medida em que permite a construção de uma visão mais integrada do mundo”.

Nos IFs, a proposta de currículo integrado é baseada em debates da pedagogia histórico-crítica dos anos 1980, que propõe uma educação mais crítica e voltada para a formação humana integral, valorizando a interdisciplinaridade e a contextualização do conhecimento (Ramos, 2011). Em 2004, o Decreto-Lei 5.154/2004 foi publicado, revogando o Decreto 2.208/1997 e abrindo a possibilidade de retorno do ensino médio no contexto da educação profissional. A partir desse novo decreto, foi criado o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (Proeja), estimulando o retorno de jovens e adultos aos estudos e visando à ampliação da presença desse público nos Centros Federais de Educação Tecnológica (Candau, 2013).

No ensino médio integrado, o currículo de história deve incluir o estudo da história do Brasil e do mundo, bem como da história do estado ou região onde o instituto está localizado. Além disso, o currículo deve promover o desenvolvimento de habilidades de pesquisa, análise crítica e reflexão sobre os fatos históricos. Inclusive no ensino superior, o currículo de história pode incluir aprofundamento em diferentes períodos e áreas da história, bem como a possibilidade de escolha de disciplinas optativas e a elaboração de um trabalho de conclusão de curso (Brasil, 2011). Para tanto, o currículo de história nos IFs deve ser atualizado periodicamente para garantir que os estudantes estejam preparados para as demandas do mundo do trabalho e possam contribuir para o desenvolvimento social e cultural do país.

4. CONCLUSÃO

Ao explorar as experiências descritas na literatura sobre o uso de jogos no ensino de História, com foco na aplicação do Role-Playing Game (RPG) como estratégia pedagógica, este estudo revelou insights valiosos sobre o potencial transformador dessa abordagem.

A revisão crítica da literatura proporcionou uma compreensão mais aprofundada das contribuições de diversos autores renomados. Malerba (2008) destaca a capacidade do RPG em promover a imersão dos alunos em contextos históricos, estimulando o pensamento crítico e a compreensão das complexidades temporais. complementa ainda essa perspectiva, ressaltando a importância de considerar o RPG não apenas como um jogo, mas como uma ferramenta pedagógica que permite a construção ativa do conhecimento histórico pelos alunos.

Furtado (2017) contribui para o debate ao discutir a necessidade de estratégias inovadoras no ensino de História para envolver os estudantes de maneira mais eficaz. Lemos (2018), por sua vez, propõe uma reflexão sobre a integração da tecnologia, como o RPG, como uma resposta à demanda por

métodos de ensino mais dinâmicos e alinhados à contemporaneidade.

As análises apresentadas neste estudo corroboram a ideia de que o RPG, quando empregado como estratégia de ensino de História, não apenas engaja os alunos, mas também promove a compreensão profunda dos eventos históricos e o desenvolvimento de habilidades críticas.

Contudo, reconhecemos que, apesar dos avanços na literatura, há a necessidade de investigações mais específicas sobre a implementação prática do RPG em diferentes contextos educacionais. Sugere-se, portanto, que pesquisas futuras explorem a eficácia do RPG em diversas faixas etárias, níveis educacionais e contextos socioeconômicos, a fim de enriquecer ainda mais o entendimento sobre essa estratégia inovadora.

Este estudo contribui para o campo do ensino de História ao destacar o RPG como uma ferramenta educacional potente, fornecendo subsídios para educadores, pesquisadores e profissionais interessados em promover uma abordagem mais participativa e eficaz no ensino de História.

REFERÊNCIAS

BLOCH, M. **Apologia da História ou O Ofício do Historiador**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1949.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm]. Acesso em: 22 Out.2023.

BRASIL Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 22 Out. 2023.

CANDAU, Vera Maria (Org). **Rumo uma Nova Didática**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL, 1990.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: trajetória, concepção e políticas. In: **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2017. p. 111-127.

CORRÊA, André Luiz da Costa. **Rolando dados, criando histórias, aprendendo história: o uso do RPG como instrumento de iniciação científica no ensino de história**. 2017. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Rio

Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em História, Porto Alegre, 2017.

FALCADE Pereira, André Victor. **RPG (Role-Playing Game) ou jogos de representação: contribuições para uma aprendizagem histórica.** 2023. Dissertação (Mestrado em Práticas Educacionais) - Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2023.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.* 2. ed. Campinas: Papirus, 2013.

FEBVRE, L. **Combates pela História.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1973.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Juliana de Almeida. **RPG Medieval Ibérico: a interpretação de papéis como uma estratégia para o ensino de Idade Média no ensino fundamental.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Histórica, Florianópolis, 2017.

FURTADO, P. *Revista História Hoje*, v.6, n. 12, p.85-117, 2017 **RPG - como estratégia pedagógica no ensino de história.**

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito.** 13.ed. São Paulo: Cortez, 2015.

LE GOFF, J. (1990). **História e Memória.** Campinas: Editora da Unicamp.

MACHADO, L. M.; GONÇALVES, M. E. C. **Gamificação e Ensino de História: possibilidades para uma aprendizagem crítica.** *Revista Diálogos Pedagógicos*, v. 18, n. 1, p. 167-179, 2019.

MALERBA, Jurandir (Org.). **A história escrita: teoria e história da historiografia.** São Paulo: Contexto, 2006.

MICHELET, Jules. **História da Revolução Francesa.** Paris: Charles Gosselin, 1851. Ranke, L.. **História dos Papas.** Leipzig: Duncker & Humblot. 1834.

MILLER, C. R. *Gênero Textual, Agência e Tecnologia.* Recife: Universitária da UFPE, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

OHLWEILER, Romulo. **Tempos de diferença: ludicidade e tolerância no ensino de história através de jogos sobre mitos de origem.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação Histórica, Porto Alegre, 2022.

PENNA, Fernando; AZEVEDO, Adriana Maria Tenuta de. **Escola de tempo integral e desigualdades educacionais: uma análise crítica.** 2023.

PESSÔA, Brunno Manoel Azevedo. **Experiência docente no ensino de história: desenvolvendo estratégias para o uso do RPG em sala de aula de Recife-PE**. 2018. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em História, Recife, 2018.

RÜSEN, J. Reconstrução do passado: teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: EdUnB, 2014. SANTOS, Thiago da Silva. O Ensino de História na Educação Profissional Técnica de Nível Médio: A possibilidade de construção do pensamento crítico. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 53, p. 104-118, jul./set. 2013. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/53/art08_53.pdf. Acesso em: 02 abr. 2023.

SANTOS, Boaventura de S.. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SILVA, Carlos Alberto Barbosa da. **Acre: história, lutas e resistências**. Rio Branco: EDUFAC, 2014.

SILVA, Cláudio Rodrigo Vasconcelos. **Alea jacta est: a prática docente do professor de história que faz uso do Roleplaying game na sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

SILVEIRA, Matheus Fernando. **Dados & devaneios: RPG como metodologia de ensino de história**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação Histórica, Florianópolis, 2021.

SOUZA, R. A.; GUIMARÃES, J. T. **O RPG como estratégia pedagógica para o ensino de história**. **Revista de História Regional**, v. 24, n. 1, p. 1-17, 2019.

SPIVAK, G. C. (1988). "Can the Subaltern Speak?" In: Nelson, C., & Grossberg, L. (Eds.), **Marxism and the Interpretation of Culture**. Urbana: University of Illinois Press.

SUMARIVA, Guilherme Garcia. **Quem tem e faz história é gente: produzindo uma narrativa ficcional histórica em formato de áudio-drama com o uso de RPG**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação Histórica, Porto Alegre, 2023.

VALE, Lucas Medeiros de Araújo. **A última canção de Birkenau (RPG): desenvolvimento de um Role-Playing Game sobre o genocídio cigano para o ensino de História**. 2022. Dissertação (Mestrado em Informática na Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Natal, 2022.

ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA COMO POTÊNCIA DISCURSIVA NA LITERATURA DE LIMA BARRETO

Lucas Victalino Nascimento¹

Antônio Fernandes Júnior²

1. LIMA BARRETO E A DENÚNCIA DAS PRÁTICAS RACISTAS DO SÉCULO XX: UMA ANÁLISE DISCURSIVA

Neste artigo, propomos uma reflexão sobre como os discursos (anti) racistas se manifestam na linguagem, especialmente na produção literária de Lima Barreto. Utilizando como base os Estudos Discursivos Foucaultianos (EDF) e em diálogo com os Estudos Literários, analisamos trechos das obras “Triste Fim de Policarpo Quaresma” (2015) e “Recordações do Escrivão Isaías Caminha” (2010) do autor, buscando identificar e denunciar práticas racistas do início do século XX e entender como elas resistem e persistem na atualidade.

Para iniciar essa análise, é crucial considerar a relação entre literatura e historiografia. Como afirmado por Perin (2019, p. 45), as obras literárias não são meras reproduções da realidade, mas sim construções verossímeis que refletem aspectos culturais e sociais de suas épocas. Seguindo a perspectiva dos Estudos Discursivos Foucaultianos, entendemos que os enunciados devem ser analisados considerando as condições de possibilidade que permitiram sua emergência. Como questiona Foucault (2008, p. 32), é importante investigar por que determinado discurso surgiu em vez de outro, e que singularidade é essa que se revela no discurso.

Dessa forma, neste estudo, concebemos o discurso como um conjunto de enunciados que se apoiam na mesma formação discursiva, conforme sugere Foucault (2008, p. 135). Além disso, ampliamos a noção de texto literário como uma arena de inscrição, circulação e produção de discursos, buscando compreender como as práticas e discursos racistas do passado ainda ecoam no presente.

1 Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Catalão. (PPGEL / UFCAT) Lucasvictalino.lv@gmail.com.

2 Doutor em Letras. Docente do Instituto de Estudos da Linguagem e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Catalão. (PPGEL/ UFCAT) Antonio_junior@ufg.br.

Junto aos questionamentos de Michel Foucault, expostos acima, nós nos direcionamos a problematizar os enunciados e discursos na superfície do que é dito, nas relações entre os discursos com fatos históricos e nos lugares de sujeito assumidos pelos indivíduos no campo social, ou, em nosso estudo, os lugares discursivos assumidos pelas personagens de Lima Barreto nas narrativas escolhidas para esta discussão. Portanto, não buscamos o que está por traz do que é dito (ou oculto) ou o que o autor quis dizer, mas refletir sobre o que foi dito, pelo fato de ter sido dito ou escrito em dado tempo e lugar. A análise enunciativa, proposta por Foucault, leva em consideração o fato de que o enunciado tem um suporte, uma data, um sujeito e um lugar, pois não há enunciado, e por consequência, discurso neutro ou isolado da trama histórica. Os enunciados, e os discursos que se formam nos textos de Barreto, no exercício da função-autor, se alinham às formações históricas que caracterizam a passagem do século XIX e início do século XX, período em que o autor produziu seus textos e reflexões.

Ao referirmo-nos ao termo formações históricas, dialogamos com Deleuze (2017, p. 13, aula 01) e suas reflexões sobre os regimes de ver e falar de determinada formação histórica, quando delimita que “cada época se define pelo que ela vê e faz ver e por aquilo que ela diz” (...) e, de forma mais enfática, ao argumentar que “cada formação histórica **vê e faz ver tudo que pode**, em função de suas **condições de visibilidade**, assim como diz tudo o que pode, em função de suas **condições de enunciado**” (DELEUZE 2017, p. 63. Aula 01. Grifo nosso).³ Em quais regimes de ver e falar os escritos de Lima Barreto se inscrevem? Quais discursos se produzem nos escritos de Barreto frente aos regimes de poder da época? Esses questionamentos nos auxiliam a entender as estratégias de resistência produzidas na obra em estudo, pois, conforme Foucault (2014), o caminho metodológico para a análise das relações de poder deve partir dos movimentos de resistência, pois são eles que indicam sobre quais grupos, corpos e espaços, por exemplo, o poder recai e/ou atua na produção de subjetividades e na condução das condutas.

Schwarcz (2019) destaca como um dos mais graves abusos da escravidão nas Américas foi a proibição imposta aos cativos de ler e escrever. No período pós-abolição, a literatura itinerante de Lima Barreto pelos trens, ruas e subúrbios (Schwarcz, 2017b, p. 164) o levou a retratar o alto índice de analfabetismo no Brasil, com características dos movimentos pré-modernistas. Dessa forma,

3 Aulas de Gilles Deleuze sobre Foucault, construídas em diálogo com os apontamentos foucaultianos da fase arqueológica. Os estudos de Michel Foucault são divididos em três fases, a saber: arqueologia dos saberes (década de 1960), genealogia do poder (1970) e ética e estética da existência (1980). Essa divisão da obra em fases cumpre uma função classificatória e/ou didática, pois os conceitos são retomados em momentos distintos da obra do filósofo e ganham novas roupagens e deslocamentos.

Barreto, em sua obra, ecoa as vozes silenciadas pela história, como mencionado por Foucault (1983, p. 3-23), ao discutir “uma escrita de si” em relação às questões de sujeito e identidade. O filósofo francês problematiza a produção dos discursos, sempre vinculada à história, destacando a inquietação diante da materialidade efêmera do discurso e das implicações que esse carrega. E assim:

“[...] inquietação diante do que é o discurso em sua realidade material de coisa pronunciada ou escrita; inquietação diante dessa existência transitória destinada a se apagar sem dúvida, mas segundo uma duração que não nos pertence; inquietação de sentir sob essa atividade, todavia cotidiana e cinzenta, poderes e perigos que mal se imagina; inquietação de supor lutas, vitórias, ferimentos, dominações, servidões, através de tantas palavras cujo uso há tanto tempo reduziu as asperidades” (FOUCAULT, 1996, p. 8).

Além das reflexões sobre o discurso, como evidenciado no excerto acima, Foucault desenvolve diversas discussões sobre o sujeito. Segundo Albuquerque Júnior (2011, p. 1), para o autor, o sujeito é entendido como a busca pela historicidade dos processos de sujeição e subjetivação que são responsáveis pela constituição das subjetividades e, conseqüentemente, dos sujeitos no mundo moderno. Em linha com essa perspectiva, Araújo (2007) ressalta que, em Foucault, o sujeito do discurso não é simplesmente a pessoa que realiza um ato de fala, mas sim aquele que pode utilizar um determinado ato enunciativo devido ao seu treinamento, posição institucional ou competência técnica. Nesse contexto, a concepção de sujeito é regulada pela “episteme” ou “regime de verdade” de sua época e cultura (Balocco, 2005, p. 254).

Para analisar as construções e posicionamentos dos personagens nas narrativas dos romances, é importante considerar o conceito de literatura roman à clef atribuído a Lima Barreto, conforme aponta Pacheco (2017, p. 27). Nesse tipo de literatura, a posição crítica e combativa do autor é evidente, especialmente em relação às questões políticas que envolvem a burocracia e corrupção das elites, assim como a visão antiquada das mulheres e dos marginalizados sem horizontes e perspectivas, como observado por Tufano (2015, p. 11). Schwarz (2017) também aborda essa característica da obra de Barreto, ressaltando sua relevância para a compreensão das dinâmicas sociais e políticas da época:

Basta lembrar do Hino da República que dizia: “nós nem cremos que escravos outrora tenha havido em tão nobre país”. “Outrora” era um ano e meio atrás, mas ninguém queria falar do tema. E Lima Barreto falava a todo momento, nas crônicas, nas colunas, nos romances, e me impressionava muito essa voz solo do escritor, essa voz solitária. Do tipo: “Fui chamado para a embaixada do Chile. Não pediram documentos a ninguém, a mim pediram. Me chatee!”. Esse tipo de declaração era uma coisa muito forte naquele contexto e hoje. [...] Lima Barreto é um autor que tem mais teses sobre ele do que críticos da sua literatura.

Outra característica da literatura barretina é o tom autobiográfico e os diálogos com a História. Em seu primeiro romance, publicado em 1909, intitulado *Recordações do escrívão Isaiás Caminha*, Barreto problematiza os preconceitos sociais e raciais da *Belle Époque* carioca e Schwarcz (2017b, p. 118) aponta que essa obra representaria a fase de estudante do escritor. Além disso, Bastos (2020, p. 34) teoriza que essa “metaficção historiográfica” utiliza-se de “personagens e suas ocorrências com o objetivo de materializar os acontecimentos legítimos, ambientando o imaginário ao questionamento sobre “possíveis verdades históricas” e seus “modos de concepção”. Sobre essa obra literária, Pinto (2017, p. 1160), apresenta o seguinte argumento:

Narrado em primeira pessoa, o escrívão Isaiás Caminha conta suas memórias: mulato e pobre, vindo do interior para estudar na capital da República. Desvirtuou-se de seus objetivos iniciais e sucumbiu à lógica de interesses menores que então predominava, a partir de sua contratação como contínuo num grande jornal da época: O Globo, nome fictício do então poderoso Correio da Manhã. A cena carioca, contendo corrupção, escândalos e revoltas populares, é lembrada pelo escrívão. (PINTO, 2017, p. 1160).

Em relação ao outro romance, no caso *Triste fim de Policarpo Quaresma*, Schwarcz (2017b, p. 146) relata como o personagem principal apresenta traços próximos do pai do escritor. Outrossim, Souza (2022, p. 2) aponta que Lima Barreto, “nascido de pais livres, tipógrafo e funcionário da Imprensa Nacional e mãe professora pública, compõem um restrito grupo de afrodescendentes”, que tiveram acesso à leitura. No entanto, “a sociedade brasileira do início do século, [...] racista e preconceituosa, em um país que aboliu a escravidão quando nosso autor já tinha 7 anos, não estava disposta a permitir que aquele neto de escravos tivesse acesso à elite intelectual [...]” (RESENDE, 2004, p. 10).

Inclusive para Foucault, na modernidade, a literatura é uma zona onde se permite alojar as experiências limites e é nela que se pôde “simular estas experiências do fora, da transgressão, da desordem” (MACHADO, 2005). Nesse ínterim, Schwarcz (2017) demonstra como Lima Barreto foi um intérprete do Brasil e que no seu contexto representou uma voz transgressora, uma voz que não se acomodou. Ademais, para pensarmos no contexto da contemporaneidade, em particular sobre o letramento literário⁴, Souza (2016, p. 221) atesta a relevância social da obra barretiana “evidenciando a sua atualização e, por conseguinte, a sua contribuição para a valorização da história e cultura afrobrasileira (Lei 10.639/03)”.

Considerando o texto literário como espaço de materialização de discursos, o próximo tópico propõe uma análise dos recortes enunciativos das obras de

4 Letramento literário é “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (COSSON, 2009, p. 67).

Lima Barreto mencionadas, explorando as temáticas controversas abordadas pelo autor dentro do contexto histórico em que foram escritas. Além disso, as análises e dados obtidos serão utilizados para refletir sobre possíveis conexões com o presente e os discursos de (des)continuidade desse objeto literário.

2. ANÁLISE ENUNCIATIVA DAS OBRAS DE LIMA BARRETO: DIÁLOGOS COM O CONTEXTO HISTÓRICO E ATUALIDADES

Como metodologia, optamos por analisar trechos das obras “Triste Fim de Policarpo Quaresma” (TFPQ) e “Recordações do Escrivão Isaías Caminha” (REIC), de Lima Barreto, para compreender as posições de sujeito assumidas pelos personagens por meio dos enunciados presentes em diálogos, avaliações e descrições. Faremos uma contextualização dos trechos selecionados nas narrativas, mas é importante ressaltar que a leitura integral desses clássicos é recomendada para uma compreensão mais abrangente da temática abordada.

É preciso destacar que, nas obras analisadas, a construção da imagem feminina é elaborada a partir da perspectiva de personagens do sexo masculino. Lima Barreto constrói vozes para as personagens femininas dos romances mencionados, inserindo-as em um contexto social brasileiro que pressionava as mulheres a cumprir os papéis de mãe e esposa. O autor critica a festa de casamento como uma oportunidade de ostentação e aborda o assédio aos corpos femininos. É importante ressaltar que as mulheres retratadas são brancas e pertencentes à classe média, enquanto as personagens negras são representadas como trabalhadoras pobres.

Nos trechos selecionados a seguir, observamos dois enunciados nos quais o sujeito discursivo satiriza as posições das personagens que estão prestes a se casar com doutores, Olga e dona Ismênia, respectivamente, utilizando figuras de linguagem como metáfora e ironia:

“[...] ela desaparecia dentro do vestido, dos véus e daqueles **atavios obsoletos** com que se **arreiam** as moças que vão casar (TFPQ, p. 120, grifos nossos)”⁵.

“A vida, o mundo, a variedade intensa dos sentimentos, das ideias, o nosso próprio direito à felicidade foram parecendo ninharias para **aquele cerebrozinho**; e, de tal forma casar-se se lhe representou coisa importante, **uma espécie de dever**, que não se casar, **ficar solteira**, **tia**, parecia-lhe um crime, uma **vergonha** (TFPQ, p. 50, grifos nossos)”.

Nessas escolhas lexicais em negrito acima, há uma reificação, uma animalização desses sujeitos personagens femininos. Conforme os enunciados que emergem sobre esse assunto, há uma denúncia práticas sobre esses corpos,

5 Arreio (ar.rei.o) *sm.* 1. Conjunto de peças que equipam a cavalgadura para a montaria. [Mais us. no pl.] Disponível em: <https://www.aulete.com.br/arreio>

como no episódio de assédio que acontecia dentro do bonde, em frente à Câmara, por um senador, falam sobre uma realidade da branquitude. E já ao final da narrativa, percebemos um enunciado que diz daquilo que se esperava desses sujeitos “naturalmente fêmeas” e que seriam marcados pela negritude:

“- Está vendo que **pouca-vergonha?** Um senador bolinar”. (REIC, p. 92, grifos nossos).

Este trecho é relevante para refletirmos sobre as questões de identidade do sujeito negro: era-lhe esperada a falta dos pais e dos bons costumes. Além disso, verifica-se a inversão das noções de coisa extraordinária uma vez que a personagem Isaías, ascendido socialmente, tem acesso a t́do que é banal e corriqueiro a este outro grupo social historicamente privilegiado:

“Percebi que o espantava muito o dizer-lhe que tivera mãe, que nascera num ambiente familiar e que me educara. Isso, para ele, era extraordinário. O que me parecia extraordinário nas minhas aventuras, ele achava natural; mas ter eu mãe que me ensinasse a comer com o garfo, isso era excepcional. Só atinei com esse íntimo pensamento mais tarde. Para ele, como para toda a gente mais ou menos letrada do Brasil, os homens e as mulheres do meu nascimento são todos iguais, mais iguais ainda que os cães de suas chácaras. Os homens são uns malandros, planistas, parlapatões quando aprendem alguma coisa, fósforos dos políticos; **as mulheres (a noção aí é mais simples) são naturalmente fêmeas.**”. (REIC, p. 287, grifos nossos)

Esses recortes e os próximos que decorrem no texto atestam a forma de participação resistente presente no exercício da ficção de Lima Barreto, que dialoga intensivamente com seu contexto, conforme destacado por Pacheco (2017, p. 28). Esses enunciados apontam para as formas de ver e falar dessa formação histórica no Brasil e, em conjunto, formam os discursos de inferioridade dos sujeitos negros produzidos nesse livro. Nesse sentido, apresentamos o momento em que o personagem principal, Quaresma, é debochado e motivo de piadas devido ao seu requerimento do tupi-guarani como língua oficial do Brasil. Ao relatar que os comentários não cessavam e que ele não possuía relações naquele meio, a personagem, na posição de sujeito que ocupa no discurso, denuncia determinadas práticas do jornalismo e imprensa em relação ao favorecimento pessoal:

Lima Barreto não se deixou fossilizar, sua obra ficcional revela seu olhar de etnólogo para a cidade, para as personagens que habitam os bairros dessas cidades, suas inúmeras personagens exiladas, seu exílio de homem negro em uma sociedade racista como a brasileira não o imobilizaram, em seu caso o exílio foi motor produtivo, engendrou um incessante escrever/caminhar, esta última prática tão corrente de Lima Barreto, que descreve em seu diário suas longas caminhadas pela cidade do Rio de Janeiro, sempre observando os tipos urbanos e suburbanos, que igualmente invadem a sua ficção (PACHECO, 2017, p. 31).

“[...] os comentários não cessavam e ausência de relações de Quaresma no meio de que saíam, fazia com que fossem de uma constância pouco habitual”. (TFPQ, p. 66).

No desenrolar da trama, especialmente após o episódio vexatório gerado pela demanda de Policarpo junto à imprensa, ele decide deixar a cidade e se mudar para o Sossego, uma área rural que se torna o novo cenário do romance. Ele vai contente para a “terra que plantando tudo nasce”. Nos diálogos com seu empregado, Anastácio - que foi escravizado -, eles discutem sobre os processos de importação de mão de obra europeia, que desvalorizam o trabalhador nacional, neste caso para o trabalho agrícola:

“- Terra não é nossa... E *frumiga?*... Nós não tem ferramenta... isso é bom para italiano ou *alamão*, que governo dá tudo... **Governo não gosta de nós...**” (TFPQ, p. 133, grifos nossos).

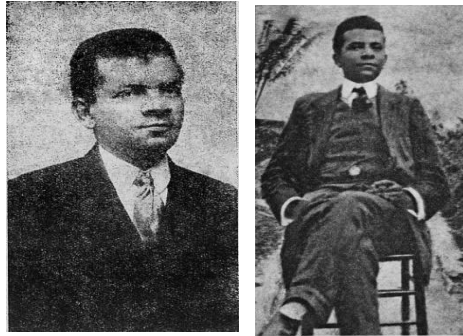
Esse enunciado é proferido em um momento em que a importação de negros estava proibida pela Lei Eusébio de Queirós (1850) e ressoa com acontecimentos históricos relevantes. Havia múltiplas motivações para importar pessoas brancas da Europa, vinculadas às políticas eugenistas de branqueamento do Brasil (racismo científico), cujo conceito de raça era pensado no âmbito biológico (Almeida, 2019), ou associado às teorias de “involução” de certas raças (Schwarcz, 2017b, p. 216). Nesse sentido, o personagem Policarpo começa a tomar consciência desse processo e se posiciona diante do desleixo e do descaso (salve-se quem puder) para com o povo brasileiro, composto predominantemente por recém-libertos, enquanto aqueles que vinham de fora eram beneficiados.

“[...] notava que o ***self-help* do Governo era só para os nacionais**; para os outros todos os auxílios e facilidades, não contando com a sua anterior educação e apoio dos patrícios”. (TFPQ, p. 133, grifos nossos).

Sobre o tópico do branqueamento, é relevante observar a escassez de retratos do escritor Lima Barreto. Das poucas fotografias disponíveis, apesar de serem imagens em preto e branco, ele aparece bastante diferente do que era descrito (com cor de pele azeitonada). Na historiografia literária brasileira, especialmente em compêndios ou manuais como os de Sílvio Romero, há explicações para o que talvez tenha prevalecido no cenário intelectual e literário brasileiro no final do século XIX. É importante não reduzir a abordagem sobre o “branqueamento do Brasil” à análise de fotografias da época, especialmente considerando que as fotografias desse período eram padronizadas em termos de figurino, cenários, poses etc., refletindo os padrões sociais da época.

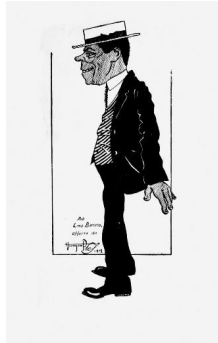
É possível contrastar essa abordagem com a caricatura “A Cigarra”, de Pires (1919), que representa o autor como um “malandro carioca”, conforme ilustrado na Figura 2 a seguir.

Figura 1- Retratos de Lima Barreto



Fonte: Blog da Companhia - “O retrato de Lima na capa: entre o silêncio e o ruído”, 2017.

Figura 2 - *A Cigarra*, de Hugo Pires (1919)



Fonte: Blog da Companhia - “O retrato de Lima na capa: entre o silêncio e o ruído”, 2017.

No trecho a seguir, o personagem Isaías Caminha tem uma das primeiras experiências da discriminação de cor: no cenário do restaurante ele e um “alourado” recebem diferentes tratamentos e ele não compreende os porquês. Nesse sentido, essas obras adiantam discussões que têm tomado grande reverberação também nos dias atuais pois apresentam um olhar sobre o racismo como maneira de organização social (racismo estrutural) quando mostra as posições de cuidado de si (resistências) que os personagens possuíam mesmo frente aos dispositivos de poder que os objetivavam no trabalho braçal:

[...] dirigi-me ao pequeno balcão onde havia café e bolos. Encontravam-se lá muitos passageiros. Servi-me e de uma pequena nota a pagar. Como se demorassem em trazer-me o troco reclamei: “Oh!”, fez o caixeiro indignado e em tom desabrido. “Que pressa tem você?! **Aqui não se rouba, fique sabendo?**” Ao mesmo tempo ao meu lado, um rapazola alourado reclamava o dele, que lhe foi prazenteiramente entregue. **O contraste feriu-me**, e com os olhares que os presentes me lançaram, mais cresceu a minha indignação. Curti durante segundos uma raiva muda, e por pouco ela não rebentou em pranto. Trôpego e tonto, embarquei e **tentei decifrar**

a razão da diferença dos dois tratamentos. Não atinei; em vão passei em revista a minha roupa e a minha pessoa. Os meus dezenove anos eram sádios e poupados, e o meu corpo regularmente talhado. Tinha os ombros largos e os membros ágeis e elásticos. **As minhas mãos fidalgas, com dedos afilados e esguios, eram herança de minha mãe, que as tinha tão valentemente bonitas que se mantiveram assim, apesar do trabalho manual a que a sua condição a obrigava.** Mesmo de rosto, se bem que os meus traços não fossem extraordinariamente regulares, eu não era hediondo nem repugnante. Tinha-o perfeitamente oval, e a tez de **cor pronunciadamente azeitonada** (REIC, p. 80, grifos nossos).

Os enunciados deste trecho lançam luz sobre as relações de poder que incidem sobre os corpos negros, expondo essa forma de conduta e diagnosticando essa formação histórica. Como desdobramento, eles produzem resistência ao questionar as relações de poder que segregam negros e brancos no campo social. Os sujeitos discursivos se posicionam ao enunciar também em relação ao mito da democracia racial e à meritocracia, conforme discutido mais recentemente, demonstrando ainda naquela época as dificuldades encontradas pelos negros na esfera do trabalho:

“O gordo proprietário esteve um instante a considerar, agitou os pequenos olhos perdidos no grande rosto, examinou-me convenientemente e disse por fim, voltando, deu-me as costas com mau humor: Não me serve. / Por quê? - atrevi-me eu. / Porque não me serve. E veio vagarosamente até uma das portas da rua, enquanto eu saía literalmente esmagado. Aquela recusa do padeiro em me admitir, eu descobria uma espécie de sítio posto à minha vida. Sendo obrigado a trabalhar, **o trabalho era-me recusado em nome de sentimentos injustificáveis.** Facilmente generalizei e convenci-me de que **esse seria o proceder geral**”. (REIC, p. 144, grifos nossos).

“**Revoltava-me que me obrigassem a despender tanta força de vontade, tanta energia com coisas em que os outros pouco gastavam. Era uma desigualdade absurda, estúpida,** contra a qual se iam quebrar o meu pensamento angustiado e os meus sentimentos liberais que **não podiam acusar particularmente o padeiro.**” (REIC, p. 144, grifos nossos).

“Aquela sociedade com pessoas que me tinham suspeitado ladrão, pesava-me, abatia-me. A esperança num emprego humilde esvaíra-se. A recusa sistemática do padeiro fizera-me supor que era assim em todas as profissões. Assim seriam os hoteleiros, os donos de cafés, de confeitarias, de cocheiras. Não sabia por onde sair; **era de um verdadeiro sítio⁶ à minha vida** que eu tinha sensação. Durante o dia inteiro não me deixaram esses pensamentos.”. (REIC, p. 146, grifos nossos).

Os enunciados dos romances problematizam o contexto da política local, remetendo a discursos de uma preocupação com prestígio pessoal e não com a comunidade, pois as figuras de personagens “estereotipadas são características

6 2. [Figurado] Insistência ou perseguição. “sítio”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/s%C3%ADtio> [consultado em 03-01-2023].

peculiares ao cômico, mas carregadas de crítica aos problemas crônicos que atravessam a história do Brasil desde a colônia: coronelismo, nepotismo, corrupção” (LIMA, 2015, p. 7). No seguinte trecho, no Sossêgo, o personagem Policarpo recebe visitas do serventuário Antonino que tinha vistas a receber dinheiro e votos e, ao não receber o que queria, revolta-se e cria planos de vingança (cortar as asas):

[...] era preciso **cortar as asas daquele estrangeiro**, que vinha não se sabe donde” (TFPQ, p. 104, grifos nossos).

Schwarcz (2017b) aponta a dualidade (ou idiossincrasia) de Lima Barreto em relação às críticas que o autor fazia aos “doutores”, uma vez que esse também sempre fora seu objetivo, mesmo com todas as rejeições e percalços. Nos próximos trechos, pode-se perceber o desprezo na personalidade dos personagens doutores pela maioria da categoria social que não pisara nos bancos da academia, bem como a “mitificação” do título de doutor, ironizando a veneração dos brasileiros, nos diálogos do personagem Cavalcanti, que era estudante de Odontologia:

O marido tinha resistido muito em acompanhá-la até ali. **Não lhe parecia bem aquela intimidade com um sujeito sem título, sem posição brilhante e sem fortuna**. Ele não compreendia como o seu sogro, apesar de tudo um homem rico, de outra esfera, tinha podido manter e estreitar relações com um pequeno empregado de uma repartição secundária, e até fazê-lo seu compadre! **Que o contrário se desse, era justo; mas como estava a coisa parecia que abalava toda a hierarquia da sociedade nacional** (TFPQ, p. 55, grifos nossos).

Nos intervalos da conversa, **todos eles olhavam o novel dentista como se fosse um ente sobrenatural**.

Para aquela gente toda, Cavalcanti não era mais um simples homem, era homem e mais alguma coisa sagrada e de essência superior. [...] para alguns continuava a ser vulgar, comum, na aparência, mas a sua substância tinha mudado, era outra diferente da deles e fora ungido de não sei que coisa vagamente fora da natureza terrestre, quase divina (TFPQ, p. 54 e 55, grifos nossos).

Nos próximos enunciados, percebe-se um modo ligeiramente diferente de narrar, já que por ser memorialista, o narrador, em primeira pessoa, assume posições de sujeito que não apenas descreve práticas sociais, mas avalia e/ou tece críticas em relação a *status* e outros modos de separação social de pessoas, seja pela cor, diploma ou função social:

Ah! Seria doutor! **Resgataria o pecado** original do meu nascimento humilde, amaciaria o suplício premente, cruciante e **onimodo de minha cor**... Nas dobras do pergaminho da carta, traria presa a consideração de toda a gente. Seguro do respeito à minha majestade de homem, andaria com ela mais firme pela vida em fora. Não titubearia, não hesitaria, livremente poderia falar⁷, dizer bem alto os pensamentos que se estorciam

7 Falar livremente é um ato de resistência para o sujeito negro, historicamente interdito e silenciado. A referência à máscara de ferro na boca da escravizada Anastácia simboliza a

no meu cérebro (REIC, p. 75, grifos nossos).

Os próximos enunciados dizem da atuação médica que sequer chamava os pacientes pelos nomes, mas por “doente n^o”. Portanto, quais são os efeitos discursivos do personagem em nomear os pacientes como meros número? Além disso, as narrativas retratam o prestígio do servidor público naquele período em que o Estado Republicano tinha menos de uma década:

O próprio doutor Armando Borges, o marido de Olga [...] Médico e rico, pela fortuna da mulher, ele não andava satisfeito. A ambição de dinheiro e o desejo de nomeada esporeavam-no. Já era **médico do Hospital Sírio, onde ia três vezes por semana e, em meia hora, via trinta e mais doentes**. Chegava, o enfermeiro dava-lhe informações, o doutor ia, de cama em cama, perguntando: “Como vai?” “Vou melhor, seu doutor”, respondia o sírio com voz gutural. Na seguinte, indagava: “Já está melhor?” E assim passava a visita; chegando ao gabinete, receitava: “Doente n^o 1, repita a receita; doente 5... quem é?”... “É aquele barbado”... **“Ahn!” E receitava**. Mas médico de um hospital particular não dá fama a ninguém: o indispensável é ser do governo, senão ele não passava de um simples prático. Queria ter um cargo oficial, médico, diretor ou mesmo lente da faculdade (TFPQ, p. 159, grifos nossos).

O narrador aborda como aquele ensino acadêmico não oferecia soluções para uma nação essencialmente agrícola (problemas nas plantações) e que “o conhecimento empírico do homem da região (Anastácio) funcionava muito melhor do que as teorias dos livros de Quaresma e as utilidades de seus equipamentos” (PERIN, 2019, p. 56):

E não havia quem soubesse curar. Numa terra, cujo governo tinha tantas escolas que produziam tantos sábios, não havia um só homem que pudesse reduzir, com as suas drogas ou receitas, aquele considerável prejuízo. (TFPQ, p. 148).

Jamais com intenção de escrever anacronismos, podemos dizer que o enunciado que aparece na cena do personagem Doutor Armando, que troca as lombadas dos “livros fáceis” pelos clássicos da literatura francesa, assemelha-se aos enunciados que surgem no período do isolamento social, durante a pandemia do COVID-19. Nesse período, percebeu-se que em algumas *lives* os panos de *chromakey* caíam ou os fundos falsos de biblioteca falhavam, utilizados para demarcar o espaço da casa ou ambiente como lugar de leitura e o status de leitor; há uma crítica a uma ideia de como se portar como leitor, já que bastaria ter uma estante ou segurar um livro para construir o status.

violência e a restrição impostas à expressão da identidade negra. Denunciar os discursos opressivos é fundamental para romper com essas amarras e promover a liberdade de expressão e a igualdade de direitos.

“A sala da frente do alto porão tinha sido transformada em biblioteca. As paredes estavam forradas de estantes que gemiam ao peso dos grandes tratados. À noite, ele abria as janelas das venezianas, acendia todos os bicos de gás e se punha à mesa, todo de branco com um livro aberto sob os olhos.

O sono não tardava a vir ao fim da quinta página.... Isso era o diabo! [...] O seu pedantismo, a sua falsa ciência e a pobreza de sua instrução geral faziam-no ver, naquilo tudo, brinquedos, passatempos, falatórios, tanto mais que ele dormia à leitura de tais livros. Precisava, porém, iludir-se, a si mesmo e à mulher. De resto, da rua, viam-no e se dessem com ele a dormir sobre os livros?... Tratou de encomendar algumas novelas de Paul de Kock em **lombadas com títulos trocados** e afastou o sono.” (p. 160, grifos nossos)

À uma possível guisa de conclusão, os enunciados presentes nas obras de Lima Barreto marcam-se nos espaços enunciativos pela forte presença da hegemonia racial e as expectativas de um jovem negro diante do discurso da meritocracia proposto pelo liberalismo do início da República Brasileira entre o final do século XIX e início do século XX (CHAVES, 2019, p. 99). Essas são identidades de sujeito de outridade (HOOKS, 2020), ou alteridade. As vivências por meio de personagens ambientados no Rio de Janeiro, capital federal na época, são criadas por um autor muito estudado nas universidades brasileiras e fora delas, aumentando seu destaque, como sendo o homenageado na Festa Literária Internacional de Paraty em 2017, e tendo colunas e blogs sobre sua obra e pessoa. O “escritor mulato viu a crítica literária e os jornalistas (principais alvos de sua narrativa ácida) receberem sua obra com uma indiferença dissimulada. Hoje, no entanto, [...] é reconhecido como uma das grandes obras da literatura brasileira” (AMARAL, 2016, p. 1220).

Desse modo, entendemos que as construções linguísticas e discursivas desses enunciados de status literário ou (auto)biográficos dizem de uma posição de alter ego do autor e “sua posição ideológica contra uma consciência amena da história [...]. A identificação cultural desse escritor nos surpreende por narrar uma nação das margens, dos excluídos. Daí a importância desse fora-do-lugar de Lima Barreto” (GOMES, 2008, p. 47). Todas as escritas são potências e resistências aos jogos de poder que objetivavam um defeito de cor.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos a atualidade da obra barretiana e como a partir dela é possível traçar diálogos tanto com a contemporaneidade, como a inferiorização e o subjulgamento das epistemes negras, ou o silenciamento que determinadas vozes historicamente possuem. Esses “romances com chave” (roman à clef) ecoam e dizem de uma potência das resistências e demarcam a importância

de entender as discursividades que esses saberes da literatura produzem e movimentam (FOUCAULT, 2001). Sob esse viés, Lima Barreto, por meio de suas táticas linguísticas e literárias, constrói sentidos discursivos que denunciam, criticam e avaliam as técnicas de manutenção do poder sobre os corpos dóceis. São obras literárias de tom irônico, cômico e atual; e os discursos e as práticas de dois ou três séculos atrás se reconfiguram, em práticas discursivas outras, na contemporaneidade.

Na atualidade, Conceição Evaristo tem questionado, e muito, a miríade de regras que a levaram, por exemplo, a ser reconhecida tardiamente, em contraponto a outras escritoras brancas, cujo reconhecimento se efetua de forma diferente. Ao ser indagada sobre essa questão, Evaristo se posiciona sobre esse caso de “exceção” de forma contundente, ao dizer que “as histórias de exceção nos ajudam a pensar a regra”. Essa reflexão serve tanto para pensarmos o lugar destinado aos escritos de autores e autoras negras na atualidade quanto em séculos anteriores. Guardadas as devidas diferenças, afinal as práticas discursivas são outras, o que fica é que o racismo ainda mantém, em pleno século XXI, ecos de outros discursos da historiografia literária e cultural brasileira.

Se as práticas de exceção ajudam a entender a regra (EVARISTO, 2018), e as resistências são o ponto de partida para o estudo das relações de poder (FOUCAULT), podemos fazer uso desse paralelo para realçar as problematizações realizadas por Lima Barreto, como estratégia de análise das práticas de resistência inscritas nos romances estudados, pois, de forma inventiva, o romancista problematiza os exercícios do poder e as práticas discursivas do início do século XX, jogando luz sobre as regras de formação dos discursos que recaem sobre os corpos negros. Conhecer as regras e o funcionamento das relações de poder é o primeiro passo para dobrá-las e construir outros espaços de atuação.

Desse modo, as alteridades e as escrevivências (EVARISTO, 2008), a partir de um olhar atento, permitem processos de (re)leitura do passado bem como servem às exceções para compreender as regras de funcionamento deste jogo do presente - que são neoliberais, machistas e racistas, essencialmente. Por fim, valorizamos esses escritos, pois geram identificação e empoderamento de modo crítico.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, P. *Três momentos do roman à clef na literatura brasileira: uma leitura a partir do cronotopobakhtiniano*. Estudos Linguísticos: São Paulo, 2016.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. A Loucura da História: ciência, ética e política no pensamento de Michel Foucault. In: Haroldo de Resende. (Org.). *Michel Foucault: transversais entre educação, filosofia e história*. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.p. 65-76.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *O que é racismo estrutural?*. Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ARAÚJO, Inês Lacerda. Formação discursiva como conceito chave para a arqueogenealogia de Foucault. *Revista Aulas*. Dossiê Foucault (Orgs. Margareth Rago e Adilton Luís Martins). n. 3, dezembro 2006 / março 2007. ISSN 1981-1225.

BALOCCO, Anna Elizabeth. Quando a ficção invade a prosa: práticas discursivas não canônicas do discurso acadêmico. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, v. 5, n. 2, p. 249-266, jan./jun. 2005, p. 254).

BARRETO, Lima. *Recordações do Escrivão Isaías Caminha*. São Paulo: Penguin Classics, Companhia das Letras, 2010.

BARRETO, Lima. *Triste fim de Policarpo Quaresma*. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

BASTOS, Everton Luis. *Lima Barreto: ficção e biografia no contexto da Belle Époque*. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

CARVALHO CASTILHO, Élide Cristina de; NASCIMENTO, Celina Aparecida Garcia do. UM OLHAR DISCURSIVO SOBRE SUJEITOS E SUBJETIVIDADES NEGRAS NA LITERATURA BRASILEIRA. *Revista Metalinguagens*, v. 7, n. 2, nov. de 2020, p. 219-242.

Casa do Saber. *LIMA BARRETO, O BRASILEIRO DO SÉCULO: LILIA MORITZ SCHWARCZ*. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XeIBp7D9DBE>. Acesso em: 28 de jan. 2023.

CHAVES, Ramon Silva. *AS CENAS DA ENUNCIÇÃO COMO ESPAÇO DE EMERSÃO DA IDENTIDADE DO NEGRO*. v. 8, n. 3. Dossiê Análise do Discurso de linha francesa: perspectivas enunciativo-discursivas, 2019.

DE SOUZA, Maria Aparecida Santos. *Contos e Crônicas de Lima Barreto: Uma Potência Poética no contexto da 10.639/03*.v. 4 n. 1: SEMINÁRIO INTERLINHAS. 2016.

EVARISTO, C. *Escrevivências da Afro-brasilidade: História e Memória*. In: Releitura, Belo Horizonte, Fundação Municipal de Cultura, nº 23, novembro 2008.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 9 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

GOMES, C. M. S. A identidade cultural enganjada de Lima Barreto. *Revista Fórum Identidades*, Itabaiana, ano 2, n. 3, p. 47-55, 2008.

LIMA, Elizabeth Gonzaga de. *LITERATURA BRASILEIRA NO HORÁRIO NOBRE: O UNIVERSO FICCIONAL DE LIMA BARRETO NA TELENOVELA FERA FERIDA*. XIV ABRALIC. 2015.

PINTO, Renato dos Santos. *A ATUALIDADE DA CRÍTICA DE LIMA BARRETO*

AOS PODERES CONSTITUIDOS NA REPÚBLICA VELHA. In: XV Congresso Internacional Abralic, Rio de Janeiro, 2017.

RODRIGUES, Anthony; KERCHE, Francisco W.Lima Barreto, Um Intelectual de Fronteira: Entrevista com Lília M. Schwarcz. *Revista Habitus*, Ifcs, Ufrj, v. 15, n.2, 2017. Disponível em: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01916825/file/Lima%20Barreto%2C%20um%20intelectual%20de%20fronteira%20-%202018.pdf>. Acesso em: 28 de jan. de 2023.

PACHECO, Keli Cristina. Lima Barreto: breve discussão sobre a (não) fronteira entre vida e obra. *Rev. Synth.: Let.*, Ed. Humanid., Lages, v. 2, n. 2, p.25-32, dez. 2017.

PERIN, Gabriel Brum. CRÍTICA AO NACIONALISMO, À MODERNIDADE E AO POSITIVISMO EM TRISTE FIM DE POLICARPO QUARESMA. *Cadernos de Clio*, Curitiba, v. 10, n°. 2, 2019.

SOUZA, Florentina. *Personalidades Negras: o escritor Lima Barreto*. LITERAFRO. 2022.

SCHWARCZ, Lília Moritz. *Lima Barreto - triste visionário*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017b.

SCHWARCZ, Lília Moritz. Lima Barreto e a escrita de si. *In: Tinta negra, papel branco: escritas afrodescendentes e emancipação. Estud. av.* v. 33, n.96, 2019.

SCHWARCZ, Lília Moritz. *Lima Barreto: triste visionário*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UMA REVISÃO DA LITERATURA

Carlos Roberto Ribeiro da Silva Junior¹

José Júlio César do Nascimento Araújo²

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho compõe o projeto de pesquisa *ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COM MÚSICA: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO A PARTIR DE LETRAS DE MÚSICAS*. Nesta etapa da pesquisa se investiga o ensino do componente de Língua Portuguesa no Ensino Médio, nas perspectivas da legislação e principalmente dos referenciais teóricos. O método da pesquisa foi a revisão bibliográfica. A pesquisa bibliográfica selecionou dissertações e teses, o intervalo temporal de 2017 a 2022, a instituição escolhida UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Letras; estes os filtros para a base de dados.

A base de dados foi a BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações) principalmente. O cerne da pesquisa está na identificação dos estudos sobre as práticas do ensino de Língua Portuguesa, com ênfase no uso do gênero textual letra de música, no ensino médio. Para realizar tal trabalho, os textos de Oliveira *et al.* (2002), Santos (2017), Martins (2017), Rodrigues (2017), Sella (2017), Barbosa e Silva (2018), Bezerra (2018), Lopes (2018), Souza (2018), Gonçalves (2018), Liska (2018), Lopes (2018), Vitorino (2018), Costa (2019), Ferreira (2019), Leal (2019), Rocha (2019), Silva (2019), Moreira (2020) Prada (2020),

1 Licenciado Letras/Inglês, Professor EBTT Língua Portuguesa e Literatura do IFAC. Mestrando pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Pesquisa sobre Uso de Letra de Música no Ensino de Língua Portuguesa, no Curso Técnico Integrado em Administração do campus IFAC Tarauacá. Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-6006-4156>.

2 Professor do Instituto Federal do Acre. Doutor em Educação na Universidade Federal do Amazonas. Líder do grupo de Pesquisa: Observatório da Formação de Professores em Institutos Federais. Professor do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEpT). Pesquisa sobre a formação de professores e trabalho nos Institutos Federais na Amazônia Ocidental. Participa dos grupos de pesquisa Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisa em Trabalho, Educação e Políticas Educacionais - NITEPES, FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE - FORPROD/UFAM, Educação Profissional e Tecnológica no contexto da Amazônia Sul-Occidental (PROFEPT/IFAC). E-mail: amadeus13julio@gmail.com. Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-1045-3284>.

Ribeiro (2020), Sardinha (2020), Silveira (2020), Bezerra (2021), Netto (2021), Sandes e Andrade (2021), Santos (2021), Silva (2021), Souza (2021), Fioroto (2022), Vaz (2022) foram o referencial teórico para a escrita.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação propõe que o ensino de Língua Portuguesa seja expediente de aprimoramento da competência linguística do discente, com vista à eficaz inserção social do indivíduo e competente participação política na sociedade mas isto não está acontecendo. As práticas docentes no ensino de Língua Portuguesa no Brasil são anacrônicas e ainda perpetuam as ideias de professor onisciente e aluno receptáculo passivo do conhecimento, como ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) apresentam indicadores insatisfatórios.

O estudo da Gramática ainda se constitui prioridade para os professores, uma prioridade enfadonha e destituída de sentido para o discente. As práticas de leitura e escrita também anacrônicas, desvinculadas do dia a dia do aluno. Não são práticas interativas, são isoladas, recortadas da realidade, muitas vezes sem qualquer ligação com a vivência do discente. Ainda menos explorada é a oralidade, restrita a performances não espontâneas, reprodutoras de algum conceito pré-estabelecido, sem originalidade.

Os gêneros textuais são os do livro didático para respostas de acordo ao texto, e pouco atrativas ao jovem. Os textos do universo digital muito mais diversificados e interessantes aos jovens não são valorizados pelo docente, da mesma forma as práticas de escrita dos jovens nas redes sociais, por exemplo, são rotuladas de atentado à língua formal, por isso não passíveis de aproveitamento em sala de aula. Estereótipos, rotulações que fazem parte das práticas docentes.

O gênero textual música apresenta-se um excelente instrumento a ser explorado nas atividades docentes. Atendendo desde o aspecto conceitual da Gramática, até os mais diversos letramentos sociais. Além de ser uma opção muito variada em temáticas, estilos, conteúdos, também é elemento atrativo para os jovens, além de acessível em seus smartphones e plataformas de interesse.

Estas são as contribuições deste texto para que o professor de Língua Portuguesa revise suas práticas, a fim de atender à legislação e, atue com vistas a promover o discente nas perspectivas pactuadas pela legislação.

2. O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO

O trabalho com Língua Portuguesa no Ensino Médio, de acordo aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2000), aponta para uma autonomia dialógica do discente, de forma que atue apresentando as percepções pessoais sobre os variados temas de comunicação em suas interações sociais, de uma forma coerente, racional no sentido da sensatez, da justiça, da fraternidade.

A organização dos Parâmetros Curriculares visa a que o discente consiga propor debates, apresentar ideias e as justificar, interagir como membro da comunidade e atuar para as mudanças necessárias para melhorar a própria qualidade de vida e as dos seus semelhantes, no ambiente escolar onde aperfeiçoa a competência linguística. Na proporção das evoluções fisiológicas e relacionais com o ambiente, este discente adquire uma competência linguística determinada por sua família e ambientes de convivência, porque nesses contextos é que desenvolverá tal competência.

Para Santos (2017), a escola será um espaço de aperfeiçoamento linguístico para adequação às normas regimentais e conveniências da vida social, além da ampliação dos contextos de comunicação, seja escrita ou oralizada. A ascensão econômica e política, no sentido de relações sociais, está fundamentada em expressar as convicções, opor-se a ideias divergentes. (SANTOS, 2017, pp. 20-21)

O autor ainda observa que o trabalho não se baseie em perspectiva micro da palavra em si, como o foco da tradicional Gramática sugere no decálogo das classes, mas na amplitude do texto e das articulações entre as diferentes palavras, suas relações sintagmáticas e com as demais estruturas presentes no todo textual e os sentidos produzidos neste texto. Note-se aqui o enfoque para os textos verbais. (SANTOS, 2017, pp. 20-21)

Para Santos (2017), o estímulo à expressividade do discente precisa de mais atenção na organização didático-pedagógica dos estabelecimentos de educação básica. A distinção entre expressão no âmbito pessoal e expressão na perspectiva de escolarização requer um conserto das práticas docentes, os quais devem concertar o trabalho promovendo mais trabalhos de oralidade em diferentes situações, sejam formais ou não, e orientar a adequação da expressividade. (SANTOS, 2017, pp. 20-21)

Martins (2017) também entende que seja importante o docente trabalhar práticas de oralidade valorizando o letramento linguístico do discente, intervindo para a adequação e melhoria deste letramento. Importa também a proposição de diferentes contextos textuais no planejamento das atividades, a fim de que o discente perceba suas respectivas convenções e formalidades linguísticas. (MARTINS, 2017, p.19)

Ainda, segundo Martins (2017), esse discente se aperfeiçoa para uma participação cidadã responsável e justa, consciente da necessidade de ação para mudança de paradigmas de opressão e injustiça, desenvolve-se acadêmico e profissionalmente com mais eficácia. Entendido que se não depreciam aqui as práticas conceituais, mas não devem ser o principal foco como muito ainda praticado pelos docentes e proposições pedagógico-curriculares, é preciso inovar, mudar. (MARTINS, 2017, p. 29).

Souza (2018) destaca a necessidade de incorporação das novas tecnologias, seja por docentes, seja pelos planos e projetos didático-pedagógicos. Um vídeo, um áudio, uma calculadora eram uma ferramenta para diversificar a aula, de uso esporádico, eventual. O telefone celular é hoje um dispositivo inerente ao homem, assim também aos discentes, e as interações sócio-linguísticas prioritariamente ocorrem nesse aparelho para adolescentes. É a dialética da aprendizagem, da troca de saberes, do reconhecer o saber do outro e ampliar o próprio, e essa prática compartilhada não significa que o aprendizado conceitual da licenciatura esteja desatualizado ou seja dispensável. (SOUZA, 2018, p.16-18)

A partir da leitura de Gonçalves (2018), entende-se que o professor deve sensibilizar o aluno a partir de curiosidades informativas, estruturais, contextuais históricas, geográficas, sociológicas, por exemplo, e os docentes para essas áreas de conhecimento também têm responsabilidade de orientação de leitura e de escrita. Devem se proporcionar os diferentes gêneros de texto, e explorá-los além da simples interpretação para resposta a questionário. (GONÇALVES, 2018, pp. 11-12).

Liska (2018) aponta o ensino de Língua Portuguesa corriqueiro, com foco na palavra individualizada, destacada do texto, baseado no reconhecimento das classificações morfológicas, práticas convencionadas nos anos 50 e 60 do século passado. Análise estrutural dos morfemas lexicais (radical da palavra, segmento básico de significação) e gramaticais (os afixos, consoantes e vogais de ligação e as desinências). (LISKA, 2018, p. 18)

O mesmo autor, por seu estudo sugere que a leitura - silenciosa ou oral, individualmente - do texto do livro didático, sem uma reflexão sobre o sentido do texto para o aluno e sua vivência, e a escrita restrita ao reconhecimento das estruturas frasais sob as classificações da Gramática sejam uma atividade “círculo vicioso”. O autor aponta que “ou se estuda a gramática a partir do texto ou se estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece”. (LISKA, 2018, p. 18)

Para Rocha (2019), a juventude está marcada por uma interatividade digital destacada contrastando com o ambiente escolar e as práticas didático-pedagógicas dos docentes, os jovens não se identificam com a dinâmica distante de seus smartphones e tablets, não se interessam pelos textos extensos, vulgo “textão”, em que só aparecem palavras contrastando com o branco do papel sem qualquer mensagem não-verbal, cujas expressões distintas da leitura e da escrita em seus aparelhos tecnológicos. (ROCHA, 2019, pp. 20-21)

Ainda considerando Rocha, voltar-se para esse contexto é necessário para promover o domínio das tendências midiáticas de interação linguística. Pretender o engajamento do aluno em um contexto tão alheio e ainda rotulá-lo não promove o aperfeiçoamento da competência linguística nem a inserção social deste jovem. (ROCHA, 2019, pp. 32-33)

De acordo com o entendimento sobre o texto de Moreira (2020), é preciso incorporar a inovação do trabalho com os diferentes gêneros, aderir à valorização da variabilidade linguística, engajar-se na utilização e das TICs e abrir-se para o aprendizado possível com os discentes sobre estas tecnologias. A escola precisa organizar-se para práticas didático-pedagógicas de protagonismo do discente, de estímulo à autonomia deste, de valorização de suas experiências culturais e vivência, adotar o estudo dos gêneros literários para promover o aprimoramento da competência linguística, haja vista a continuidade de estudos e inserção no mercado de trabalho, e essa organização envolve não só a disciplina Língua Portuguesa mas também as do currículo formativo. (MOREIRA, 2020, p. 75).

Para Netto (2021), a língua não é um sistema fechado, uma realidade estanque, isolada, mas sim uma entidade dinâmica, ilimitada, inerente ao ser humano e condicionada às experiências existenciais desse ser em face dos discursos interativos durante a existência, convencionada ainda pelas convicções ético-filosóficas das quais se apropria este homem na formação de sua expressividade. (NETTO, 2021, p. 33)

Estes referenciais selecionados para a confecção do trabalho sugerem que o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio ainda privilegia práticas tradicionais pouco estimulantes para o alunado. E sugerem a adoção de prática voltada para a variabilidade dos gêneros literários, voltada para uma oralidade interativa e direcionada para as vivências do alunado, com ênfase para a leitura e escrita deste alunado nas TICs.

A atividade docente, conforme os autores-base para esse trabalho, deve priorizar três aspectos, oralidade, leitura e escrita. Os próximos subtópicos apresentam algumas considerações sobre estes aspectos.

2.1 Oralidade

Conforme Martins (2017) A orientação para a oralidade como prática precípua de reflexão discente sobre a língua e como instrumento de aprimoramento da competência de uso da língua é presente nas legislações – Lei de Diretrizes e Bases, Parâmetros Curriculares - 1996; entretanto, ainda é relegada a um status periférico, na medida em que pouco praticada por docentes. A adoção de práticas didático-pedagógicas sociointerativas deve ser prioridade para os docentes; assim a expressividade oral do discente será estimulada. (MARTINS, 2017, p. 20)

Pelo texto do autor, implementar gêneros textuais variados e associados à experiência social do discente é uma forma de propor participação ativa e significativa para aprendizado da língua. Interessar-se pelas práticas orais do discente no uso informal, ou privado, é essencial, pois trabalha gênero textual com que o aluno tem familiaridade. (MARTINS, 2017, p. 33)

Ainda pelo mesmo autor, se entende que a familiaridade com o texto estabeleça a espontaneidade vocal de participação, e consequentemente o docente diagnostique as especificidades da oralidade, tanto fisiologicamente considerando quanto sobre a físico-acústica da performance participativa; também permitirá avaliar as particularidades psicológicas que permeiam a oralidade do aluno, ainda a combinação de oralidade com registro escrito permitirá ao docente confrontar com as conveniências de fala e escrita, tanto pelo aspecto normativo da língua quanto da adequação às convenções sociais, possibilitando uma reflexão mais consciente sobre a linguagem adequada aos diferentes contextos interativos que o mesmo experimenta. (MARTINS, 2017, p. 34)

Costa (2019) propõe que a alegação de desinteresse dos alunos é uma crendice, entre as várias que permeiam o âmbito das falas docentes. Um motivador desta avaliação sobre os discentes é o próprio professor entender-se o “guardião” da língua formal, e a variabilidade linguística da oralidade dos alunos não se aprovarem pelo professor. Este posicionamento estabelece no alunado uma baixa autoestima, reconhecendo-se ignorantes em relação à Língua Portuguesa, considerando-a de difícil apreensão cognitiva, naturalmente não se interessando por tal aprendizado. (COSTA, 2019, pp. 24-25)

Ainda para o autor, este profissional focado na preparação recebida na licenciatura – formação de profissional docente na qual as performances de oralidade são em certa medida parelhas às do ensino médio, e o aprendizado sobre a validade da variabilidade linguística não acontece - perpetua a transmissão da Gramática Normativa como a referência correta a se ensinar, uma outra crendice. (COSTA, 2019, p. 118)

Sardinha (2020) apresenta a preocupação precípua sobre por que a formação escolar apresenta nas etapas primeiras, por exemplo pré-escola e fundamental I, um interesse participativo na tríade escrita, oralidade e leitura, e a partir de fundamental II até ensino médio esse interesse dissipa. É notável a apatia do alunado em ler um texto senão nos celulares; assim, não há como excluir o aparelho celular do planejamento das atividades didático-pedagógicas. (SARDINHA, 2020, p. 23)

Logo, tendo por referência este autor, o professor precisa integrar esta TIC (Tecnologia de Informação e Comunicação) ao roteiro de atividades, ou ao plano de ensino, ou à sequência didática, valendo-se dessa vivência da juventude para que o trabalho docente seja prazeroso, tanto para o aluno interessar-se por proposições de atividades, quanto para professor perceber o interesse do aluno.

Assim é possível integrar a leitura dos textos da vivência do aluno em comparação com os da convenção formal da língua, semelhante processo com a escrita ora desenvolvido o registro tanto da percepção crítica quanto

da oralidade deste aluno em relação a estes diferentes textos. E não há uma ordenação específica para tais procedimentos de leitura escrita e oralidade, importa é acontecerem. (SARDINHA, 2020, p. 28)

Santos (2021) reforça a ideia de que o trabalho com diferentes gêneros textuais, uma vez que diversas são as interações sociais, aprimore a competência linguística manifesta nessas interações. E a escola configura espaço e momento para implementação de práticas de reprodução das situações de interação social, formais ou não, para ensaios orais da competência linguística. É oportunidade de trabalhar com as variações linguísticas, com os sotaques regionais, as expressões corporais, as modulações acústicas da fala; enfim, as diferentes texturas de oralidades e performances linguísticas. (SANTOS, 2021, pp. 24-25)

Fioroto (2022) também reconhece a oralidade como uma forma profícua de trabalhar Língua Portuguesa, e também destaca a necessidade de diferenciar fala e escrita. Apresenta em sua pesquisa o gênero textual debate regrado, o qual marcado pela ideia de persuasão do interlocutor através de argumentação que exige o convencimento do outro da validade de um ponto de vista, da adequação ou não de uma ideia ou percepção sobre um tema. Nesse tipo de gênero discente aprimorará os letramentos linguístico e o social.

Este tópico destaca a oralidade como forma de melhorar o aprendizado de Língua Portuguesa e, registra os referenciais teóricos consensuais sobre a uma dicotomia, sejam a gramática da oralidade e escrita pessoal, em oposição à gramática formal. O próximo tópico aponta esta dicotomia.

2.2 Prática de leitura e escrita

A dicotomia fala e escrita importa na medida em que constituem processos distintos de aquisição de Língua Portuguesa. A fala é o processo primeiro na medida em que decorre da convivência familiar, da interação parental, de natureza auditiva, e a escrita decorre como aquisição dos signos alfabéticos cuja apreensão é visual – e abstrata porque não estabelece um significado racional entre a realidade e a combinação de signos para a palavra que representa a realidade.

Conforme Sella (2017), a fala tende a ser mais dinâmica em variações que a escrita, pois presente desde antes da apreensão desde as primeiras expressões da língua, como “papá” (= papai) e “mamã” (= mamãe), por exemplo. A escrita está sujeita a certas convenções determinadas por Gramática. Por exemplo a letra x em exílio (som zê), taxi (som ks), excitado (som sê) e coxilha (som xê) são variações morfológicas determinadas por convenções arbitrárias e complexas fonologicamente para o discente. Entendido que a fala também apresente adequações contextuais mas em menor complexidade que a escrita. (SELLA, 2017, p. 22)

Acrescenta o autor que a questão para este estudo é a implicação da fala no processo escrita, e as precárias performances detectadas na produção textual de alunos do ensino médio no Brasil. Além dos diferentes contextos de produção de fala e escrita, as distinções entre ambas são bem marcantes ao se observar a seção ortografia de material didático para Língua Portuguesa. Entendida até aqui a implicação da fala para desenvolvimento da escrita. (SELLA, 2017, p. 23)

Santos (2017) propõe a escrita como uma atividade de interação, na medida em que há transmissão de uma informação ou conhecimento entre interlocutores. O docente deve estimular essas interações no ambiente de sala de aula. O planejamento pedagógico, numa perspectiva de adoção de diferentes gêneros textuais representativos da vida social, priorizadas leitura e escrita, produzirá, além do desenvolvimento da competência para a inserção na vida social decorrentes da reflexão sobre os diferentes gêneros textuais e seus discursos, uma progressiva competência escritora entre os discentes. (SANTOS, 2017, p. 17)

Depreende-se da leitura de Silva (2021) que a falta de disposição do aluno para a escrita, tem paralelo com a resistência do professor para com o trabalho com as TICs. O aluno escreve em seus smartphones e computadores, emite juízo sobre eventos vivenciados em comum com colegas e grupos, argumenta sua percepção, apresenta justificativas e conclui seu raciocínio, o professor tem nestas manifestações particulares o material escrito de que necessita para orientar os discentes às adequações linguísticas necessárias.

Silva (2019) aponta a oportunidade de promover o letramento, além do aperfeiçoamento da alfabetização, valendo-se das práticas sociais de escrita do aluno. Assim, práticas letradas referem-se aos reais usos da escrita, configurando-se em processos individuais, “(...) Para tanto, não basta apenas ser alfabetizado, é necessário ser letrado, isto é, fazer o uso da função social da escrita e da leitura dentro de contextos diversos, por meio dos mais variados recursos semióticos”. (SILVA, 2021, p. 64)

Utilizando as TICs e os textos produzidos nos grupos de interação em ambiente virtual, o professor não apenas tem a oportunidade de aperfeiçoar a aquisição da competência da escrita, como também promove os letramentos do discente tanto linguístico como social.

Considerando o estudo de Vaz (2022), em relação ao aluno de ensino médio, considerada a continuidade dos estudos em estabelecimento superior, há o ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio) possibilitando o acesso a instituições públicas em âmbito nacional, e também há instituições públicas e privadas não contempladas através deste exame; a prova escrita é um elemento comum às contempladas e às não contempladas, conforme Vaz (2022) considera

“A redação não tem como objetivo apenas qualificar a escrita do candidato e estabelecer se ela está de acordo com a norma-padrão de escrita da LP, mas sim o de avaliar a capacidade de se comunicar em diferentes panoramas comunicacionais, sendo avaliadas a forma de interação, a organização das ideias e informações no texto, se as relações estão bem estabelecidas, a interpretação de dados e fatos e a elaboração de argumentos em determinada situação de interação, tudo isso interligado aos processos de leitura que, conseqüentemente, auxiliam na escrita.” (VAZ, 2022, p. 43)

Dessa forma, o professor de Língua Portuguesa, considerando os baixos índices da avaliação da escrita em exames detectados pelos sistemas de avaliação da educação brasileira, precisa reavaliar a performance em sala de aula, reelaborar suas práticas, reconhecer a ineficácia dos métodos adotados, e incorporar as propostas de trabalhos com os gêneros textuais e TICs, para que os alunos apresentem condições mais adequadas linguisticamente de se promoverem ao ensino superior.

Conforme Vaz (2022), o trabalho com gêneros textuais e TICs efetivamente favorece o professor para as mudanças no planejamento didático-pedagógico em sala de aula, porque estes gêneros textuais estão presentes nas TICs em que os jovens interagem socialmente, e lá estão

“[...] as capacidades de linguagem necessárias para que as interações sociais se realizem, são essas capacidades que fazem com que os indivíduos consigam se comunicar de forma eficiente e mais consistente por meio de ações de linguagem diante dos demais sujeitos em meio a uma esfera de comunicação” (VAZ, 2022, p. 58)

A produção escrita não é interessante para o aluno na folha do caderno, a partir de uma proposta desvinculada de sua experiência social de comunicação, em canal de comunicação distinto da prática diária, já pressuposto um código de regras e exigências. Partindo daquilo que o aluno tem escrito em suas redes sociais, o interesse modifica para mais, não apenas em participar da proposta do professor mas também em refletir o seu desempenho em sua realidade social.

O próximo tópico reflete as perspectivas para o ensino de Gramática.

3. PERSPECTIVAS PARA A GRAMÁTICA

A perspectiva do ensino de Língua Portuguesa não pretende eliminar a Gramática, nem pretende minorar sua relevância para aprimoramento da competência linguística. As referências teóricas propõem uma didática para atrair, estimular o discente, valendo-se da valorização da expressividade discente em seus espaços e instrumentos de interação cotidiana – as redes sociais e TICs, a partir dos textos praticados pelo discente, e pelos gêneros textuais presentes nas redes e nas TICs.

Em relação à variabilidade linguística, há a necessidade de o professor de Língua Portuguesa não segregar mas incorporar a expressividade informal do gênero textual do discente para propor a este a reflexão sobre o uso da língua. Em validação a esta prática didático-pedagógica, Rodrigues (2017) apresenta que “[...] a Dialetologia tem como meta, estudar detalhadamente a variedade linguística a partir da fala e, com isso, delinear a comparação dos diversos dialetos de um determinado ambiente”.

Por outro lado, a Sociolinguística surge com o intuito de abranger os estudos no espaço social, visto que, seu objeto de estudo é a diversidade linguística, ou seja, sua análise é focada “na língua falada, observada, descrita e estudada em seu contexto social.” (RODRIGUES, 2017, p. 22)

Este estudo visa à avaliação das diferenças linguístico-expressivas num ambiente, por exemplo as variações regionais no Brasil, as expressões típicas, as gírias, os clichês, as semânticas distintas para um mesmo vocábulo. Uma análise da língua, como prática social, ou pelas particularidades manifestas num espaço geográfico.

Em Vitorino (2018), há que a oralidade precisa de um planejamento específico, como a morfologia ou a sintaxe. Não se limita a trabalhos em grupos nos quais os alunos organizam a apresentação, discutem os diferentes pontos de vista. Além de permitir a exploração sob os aspectos conceituais da Gramática também contribui com outros aspectos essenciais da prática linguístico expressiva em sociedade escrita, como o autor considera

“Entendemos que o “objeto autônomo” do qual as autoras referem-se diz respeito às peculiaridades da modalidade oral, que não fazem parte do sistema linguístico escrito, como: a gestualidade, o tom de voz, a referência ao interlocutor, a entonação, a repetição de palavras. Todos esses movimentos são exclusivos da oralidade e merecem ser explorados nas aulas de língua materna.” (VITORINO, 2018, p. 22)

As atividades de caráter oral precisam de prévia preparação, entendida sejam os ensaios para testar a função fática do aluno, testagem do canal de comunicação, de suas configurações sonoras, corporais, de apropriação do assunto.

Com relação à relevância do uso de gêneros textuais e TICs relacionados à vivência dos alunos, Ribeiro (2020) considera que

“O processo de produção do meme abarca o uso do humor, de forma satírica e crítica, e aborda tópicos do dia a dia, assemelhando-se à charge. Além disso, permite explorar recursos da língua como, por exemplo, efeitos de sentidos pretendidos através do uso de caixa alta – letra maiúscula, e o uso de estruturas, muitas vezes, de forma intencional, contrárias à gramática tradicional, explorando-se a liberdade gramatical presente na internet. Isso de certo modo aproxima certos mecanismos de construção do meme aos procedimentos da criação de crônicas.” (RIBEIRO, 2020, p. 23)

Temos assim que este gênero, por exemplo, de caráter informal apresente diferentes possibilidades de exploração, seja pelo aprimoramento linguístico ou dos multiletramentos. O professor precisa ampliar a própria interpretação sobre estes gêneros textuais e sobre as TICs, pois nestes há materiais atrativos ao discente do ensino médio e, passíveis de abordagens morfológicas, sintáticas, estilísticas, semânticas, de produção textual; enfim, um material profícuo.

O ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio deve se preocupar não só com o aprimoramento linguístico mas sim com a formação em seus diferentes aspectos, a partir da expressão pessoal do indivíduo em seus diferentes contextos interativos, desenvolvimento de leitura crítica de si e do espaço em que interage com outras pessoas, valendo-se das variadas ferramentas tecnológicas de que disponha.

4. LETRAMENTO E MULTILETRAMENTOS

Em Bezerra (2018), entende-se que letramento e multiletramento ocorram a partir de um trabalho com Língua Portuguesa não limitado a práticas mecanizadas e repetitivas mas sim a uma reflexão sobre as realidades que permeiam a existência, seja do docente ou do discente, com vistas ao futuro, ao uso das tecnologias de comunicação e à experimentação prática dessas tecnologias, da variedade de textos modais presentes nas interações sociais, visando ao aperfeiçoamento das habilidades leitora e escrita, além da competência expressiva, nos canais de comunicação dessas tecnologias e nas interações visando à inserção no mercado de trabalho ou contextos sociais; não se restringindo aos objetos de aprendizagem tradicionais, impressos. (BEZERRA, 2018, p. 16-17)

Lopes (2018) aponta em seu estudo que letramento envolve os mecanismos e instrumentos tecnológicos utilizados na elaboração dos textos presentes nas TICs, de forma que o ensino de Língua Portuguesa no ensino médio aconteça além do caderno e dos livros didáticos e paradidáticos. Os multiletramentos, segundo o mesmo autor, sejam práticas que envolvam a interação entre docentes e discentes, também entre discentes e discentes, de uma forma em que os participantes contribuam recíproco para aprendizado e aperfeiçoamento linguístico; estabelecem uma autonomia aos discentes na medida em que modificam relações tradicionais de produção e veiculação de textos; admitem e respeitam as diferentes contexturas linguísticas, geográficas, culturais, midiáticas e significações específicas destes contextos (LOPES, 2018, p. 38-39)

Silva (2019) assim se expressa sobre a prática do letramento “Dessa forma, nessa abordagem, perpassam não só os processos interativos que envolvem leitura e escrita na sala de aula, mas também o universo de práticas sociais que se encontram além dos muros escolares.”, ratificando a necessidade de o trabalho de ensino de Língua Portuguesa envolver a vivência do discente

e suas expressividades pessoais nas experiências dessa vivência. Ainda, sobre multiletramento, considera que o docente deve considerar aspectos culturais e linguísticos formais e não formais, deve entender que texto está além de signos alfabéticos impressos, deve considerara também os espaços de veiculação dos textos, inclusive as TICs. (SILVA, 2019, p. 29-30)

Assim se percebe a ideia de letramento como a apreensão da realidade em diferentes situações de leitura praticadas pelo indivíduo, individual e coletivamente, e a implicação dessas leituras nos contextos sociais locais desse indivíduo ou fora desses contextos locais, permitindo uma consciência crítica de mundo por parte desse indivíduo. O multiletramento uma perspectiva mais recente, refere-se ao trabalho com os diferentes gêneros textuais, principalmente os de uso nas interações sociais, não apenas em sala de aula ou nas interações pessoais mas também nas TICs, e as diferentes conformações semióticas desses textos lidos, escritos e oralizados pelos indivíduos em seus específicos contextos sociais.

5. O GÊNERO TEXTUAL MÚSICA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

As composições musicais são uma alternativa para o trabalho com gêneros textuais em sala de aula, um gênero afinado com interesse do discente, seja pela representação dos valores e práticas sociais, seja pela exposição das situações desfavoráveis socialmente considerado, seja pela linguagem representativa dos discursos interativos, a música é um a opção produtiva em se tratando de letramento e multiletramentos.

Assim, Silva aponta que o “rap é o elemento do hip hop que tem o poder de sedução sobre o jovem da periferia, pois as letras desse estilo musical retratam crônicas sociais da vida marginalizada da periferia.” (SILVA, 2017, p.43).

Percebe-se a possibilidade do letramento sobre os textos do tipo crônica e do multiletramento social, explorando as causas da marginalização do discente em seu próprio ambiente, seu próprio espaço de socialização. Também o letramento literário, uma vez que composições dessa natureza apresentam rimas, e essas remetem ao componente literatura. O letramento da Educação Física ou da Arte, a partir da exploração do elemento hip hop.

Considerando um momento de leitura, entendido o momento de escuta de uma música, e um momento de oralidade, por exemplo ao recontar um momento da vida marcado por aquela melodia, eis uma possibilidade de ensino de Língua Portuguesa, conforme Ferreira (2019) aponta em seu estudo que “dessa forma, a linguagem musical em sintonia com os conhecimentos prévios e momentos marcantes pode transformar o ato de aprender em prazer, alegria e motivação tanto para o professor quanto para o aluno. (FERREIRA, 2019, p. 30).

É possível ampliar o enfoque de exploração do gênero textual letra de música para discussões variadas, o que fortalece o letramento do docente e do discente, e os capacita a melhorar suas práticas leitora e escritora simultâneo, estimulados por se tratar de um gênero textual com o qual afinados e ao qual simpáticos.

Segundo Leal (2019), o professor não se deve prender a preconceções depreciativas sobre as composições musicais vivenciadas pelos discentes, como o pagode ou o rap, pois “foi o primeiro momento que passei a analisar o pagode com outras perspectivas. Até então, havia uma carga de preconceito por acreditar que esta musicalidade era voltada para os apelos sexuais ou incentivos à violência” (LEAL, 2019, p. 52).

Há composições em que elementos não formais da Gramática ou conteúdos de natureza excessivo libidinoso estão presentes mas podem ser trabalhados sob enfoque de letramento, não é necessário ater-se à pornografia expressa ou ao escatológico da violência.

Em se considerando a importância de incorporação das TICs nas práticas para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, temos em Prada (2020) “a internet facilitou o acesso às músicas e às novas tendências do gênero musical.” (PRADA, 2020, p. 37).

Assim até o trabalho, em sala de aula ou como atividade extrassala, com esse gênero fica facilitado porque são várias as possibilidades de acesso. Os discentes cotidiano estão conectados a Youtube ou Spotify na busca de seus gêneros musicais.

Silveira (2020) considera necessário perceber as potencialidades do trabalho com o gênero música pois “Este é um ponto de significativa importância, pois através da poesia musicada, da música é possível alcançar o interesse de todos, especialmente de crianças e adolescentes, para, a partir daí, articular outros saberes ...” (SILVEIRA, 2020, p. 24).

Percebem-se os letramentos, competência linguística leitora e escrita, e multiletramentos, associados com o uso da composição musical ou literária nas práticas de ensino de Língua Portuguesa.

A oralidade também pode se trabalhar no gênero textual música, conforme Souza (2021) aponta que “metaplasmos fonológicos e ocorrências de variação linguística são processos que podem ser encontrados até mesmo em situações altamente monitoradas e, no caso do gênero musical, até mesmo nos estilos considerados mais cultos, como a MPB por exemplo” (SOUZA, 2021, p. 12).

Fenômenos linguísticos comuns da oralidade estão presentes até nos estilos musicais cultos ou elitizados como a Música Popular Brasileira, não apenas nas manifestações marginalizadas como Funk, Pagode e Rap.

Dessa forma, entende-se justificada a propriedade do uso de composições

musicais em práticas de ensino de Língua Portuguesa no ensino médio como uma inovação, uma mudança afinada com o pensamento de trabalho com gêneros textuais, variabilidade linguística, possibilidade de produção textual, oralidades, letramentos e multiletramentos.

5.1 As letras da música e a leitura na perspectiva crítica

As composições musicais são textos expressivos das percepções do autor sobre temas variados. Podem ser relatos objetivos da vivência do autor, ou expressões argumentativas de reflexões sobre a realidade vivenciada. A adoção dessas composições nas aulas de Língua Portuguesa contribuem para uma reflexão crítica sobre a sociedade, por parte dos discentes, e dos docentes também.

Assim Barbosa e Silva (2018) se posicionam em sua pesquisa sobre as composições de rap, do compositor Mano Brown do grupo Racionais, e o samba de Jackson do Pandeiro, aplicadas no trabalho em sala de aula:

“A escolha por tais gêneros musicais e pelo gênero textual/discursivo Letra de Música, nele inserido, se deu pelo fato deles possibilitarem reflexões acerca da equidade, o que pode contribuir de maneira significativa para gerar tolerância às diferenças raciais, uma vez que eles recriam, reinventam, ressignificam o espaço social, histórico, cultural e discursivo e agem como mecanismo de expressão e identificação do sujeito negro marginalizado.” (BARBOSA E SILVA, 2018, p. 11)

Dessa mesma maneira pode-se pensar no trabalho com o texto do compositor Tião Natureza, *Ao Chico*¹ (grifo nosso), para refletir sobre o extrativismo na Amazônia e as especificidades sociais dos atores desse extrativismo, a história de luta e emancipação dos “povos da floresta” entre outras possibilidades de exploração deste texto, e outros textos deste autor.

A letra da música *Estrangeirismo*, interpretada por Zé Ramalho, permite o trabalho com Figuras de Linguagem, Sintaxe, Vocabulário Formal e Informal, Variabilidade Linguística, Oralidade, além de oportunizar a discussão sobre valorização do formal em detrimento do informal, valorização do estrangeiro em detrimento do nacional, e as relações de poder e opressão presentes nessas qualificações e hierarquizações linguísticas, conforme Sandes e Andrade (2021)

“Não se ignore a oportunidade de apropriação de outro idioma e as reflexões sobre as especificidades dos idiomas”. Acrescentam ainda que a música também é eficaz no ensino e na aprendizagem de idiomas, pois a música é uma arte que interessa a todos; promovendo um vínculo sócio afetivo. O aluno tem nesse recurso a possibilidade de memorizar letras e melodias que lhe fazem bem e, assim, fixar estruturas linguísticas para a comunicação numa língua diferente da qual está habituado, ou seja, a sua língua materna.” (SANDES; ANDRADE, 2021, p. 2)

Particularmente, o fato de minha genitora ser apreciadora de músicas variadas, na perspectiva de Internacionais, Orquestradas, Sambas-Canção e Música Popular Brasileira, desde cedo despertou o interesse pela arte musical e a atração pelas palavras ali expressas; algumas compreensões acessíveis, outras compreensões ininteligíveis.

E o passar dos anos e das experiências se afinaram com as composições, e os sentidos se produziram e adquiriram significação, após reflexão crítica. Dessa forma, ao encontro do pensamento de Bezerra (2021)

“É perceptível que, quanto maior é o contato das crianças com o adulto leitor, maior será a desenvoltura delas para a leitura de textos escritos. Dessa forma, elas podem ter maior interesse em procurar saber como se escrevem palavras que estão escutando com mais frequência, palavras que querem aprender ou simplesmente praticar leitura.” (BEZERRA, 2021, p. 32)

O trabalho com a música permite a aprendizagem ativa, conforme Oliveira *et al.* (2002) “O aluno que tem a oportunidade de fazer experiências musicais amplia a sua forma de expressão e de entendimento do mundo em que vive, dessa forma, possibilita o desenvolvimento do pensamento criativo.” (OLIVEIRA *et al.*, 2002, p.75).

São ressignificações das próprias percepções de mundo deste aluno, são deduções produzidas pelo próprio aluno em face de uma orientação do professor e da experiência cultural e informativa do próprio aluno.

Assim se entende a possibilidade de leitura crítica a partir do uso do gênero textual letra de música no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio. A seguir se apontam as conclusões deste trabalho.

6. CONCLUSÃO

Ao cabo deste trabalho, conclui-se que o trabalho com Língua Portuguesa no Ensino Médio não se pode restringir aos aspectos teórico-gramaticais e a textos deslocados do contexto social de produção, também não se restringe aos tradicionais recursos como caderno e livros didáticos; mas sim um trabalho focado nos gêneros textuais diversos e seus contextos sociais de produção, também incorpora as TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação). Essa é uma tendência muito presente nos estudos sobre o trabalho com Língua Portuguesa no Ensino Médio.

Também é necessário conjugar – nos sentidos de juntarem-se harmonioso, combinarem-se – as oralidade e práticas leitora e escritora. A oralidade não apenas decorrente da interação para trabalhos em grupo em sala de aula, nem somente das exposições de seminários ou reprodutoras de conceitos memorizados, mas sim oralidade própria do aluno, refletida, crítica, autônoma.

As práticas leitora e escritora devem incorporar os textos de livros didáticos e para didáticos mas também, principalmente, os gêneros textuais experimentados pelos alunos em suas vivências pessoais, nos âmbitos escolar e privado. A leitura dos gêneros textuais presentes nas TICs deve se adotar nas práticas de ensino de Língua Portuguesa. O respeito à variabilidade linguística, na escrita do aluno, também se deve praticar pelo docente, como material de análise e comparação com o padrão formal de escrita e expressão escrita ou oral.

O aperfeiçoamento da aprendizagem visando ao ingresso no ensino superior e no mercado de trabalho, e à formação de um indivíduo melhor preparado para a cidadania envolve o domínio das TICs, a reflexão sobre os variados textos presentes nesses instrumentos e seus ambientes (chats e apps) de interação, suas representações e significações em seus contextos de produção, e a adequada expressividade linguística para esses contextos, e para as produções textuais.

O gênero textual música revela-se uma opção muito interessante para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio. São textos atrativos para o aluno, fazem parte de suas vivências, não se podem limitar às percepções culturais do docente mas sim explorados em suas diferentes possibilidades de abordagem sem preconceitos ou valorações sobre se reconhecidos ou não por padrões pessoais de docentes ou de sociedade. Permitem trabalho interdisciplinar. São estimulantes à participação ativa e reflexão crítica.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, J. T. G. M. **OBJETOS DE APRENDIZAGEM PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM REPOSITÓRIOS BRASILEIROS**. Tese. 214p. Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. 2018.

COSTA, M. M. C. da. **Crenças e atitudes linguísticas de professores de Língua Portuguesa: a variação linguística na oralidade**. Dissertação. 143p. Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Ouro Preto. Mariana. 2019.

FERREIRA, M. L. S. **A PRODUÇÃO DE UM RELATO PESSOAL NA INTERTEXTUALIDADE COM A LETRA DE CANÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA NA EJA**. Dissertação. 87p. Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual da Paraíba. Guarabira. 2019.

GONÇALVES, D. A. O. **ALUNO-AUTOR: a aprendizagem da leitura e escrita a partir de narrativas de mistério**. Dissertação. 144p. Programa de Mestrado Profissional em Letras da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2018.

LEAL, E. S. **EU SOU FAVELA: LETRAMENTOS, CULTURAS E IDENTIDADES NA SALA DE AULA**. Dissertação. 145p. Programa de Pós-

Graduação Stricto Sensu de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia. Salvador. 2019.

LISKA, G. J. R. **O ESTUDO DO LÉXICO NA SALA DE AULA: INVESTIGAÇÃO DO ENSINO DOS PROCESSOS SEMÂNTICOS DE FORMAÇÃO DE PALAVRAS SOB A PERSPECTIVA DA SEMÂNTICA DE CONTEXTOS E CENÁRIOS (SCC)**. Tese. 256 f. Universidade de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2018.

LOPES, M. A. **PODCAST CAFÉ BRASIL: um estudo como subsídio ao professor de Língua Portuguesa**. Dissertação. 133p. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté. Taubaté. 2018.

MARTINS, T.N.S.G. de O. **ORALIDADE COMO OBJETO DE ENSINO: UM ESTUDO SOBRE O USO PÚBLICO DO ORAL EM CONTEXTOS ESCOLAR E EXTRAESCOLAR**. Dissertação. 198p. Universidade de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2017.

MOREIRA, T. M. S. **A NEOLOGIA SEMÂNTICA COMO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PALAVRAS: IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**. Dissertação. 95p. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2020.

NETTO, R. S. **A APROPRIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DO PNLD PELO PROFESSOR DE PORTUGUÊS**. Dissertação. 94p. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2021.

PRADA, C. M. P. **Mulheres e funk: valores, crenças e ethos**. Dissertação. 150p. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2020.

RIBEIRO, J. E. **A RETEXTUALIZAÇÃO DE CRÔNICAS PARA MEMES COMO ESTRATÉGIA DE LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS**. Dissertação. 273p. Programa de Mestrado Profissional em Letras da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2020.

ROCHA, A. N. **JUVENTUDE, GÊNERO FANFICTION E LETRAMENTO DIGITAL: UM ESTUDO DAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO MÉDIO**. Dissertação. 187p. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, do Mestrado Profissional em Educação e Docência – PROMESTRE, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Belo Horizonte. 2019.

RODRIGUES, M. D. G. **MAPEAMENTO LEXICAL DO PORTUGUÊS FALADO PELOS WAJÁPI NO ESTADO DO AMAPÁ: UMA ABORDAGEM GEOSSOCIOLINGUÍSTICA**. Dissertação. 152p. Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) do Instituto de Letras e Comunicação

(ILC) da Universidade Federal do Pará. Belém. 2017.

SANTOS, M. B. B. R. **O ENSINO DO LÉXICO PELO RECORTE DA COESÃO NOMINAL**: Uma abordagem das anáforas nominais sob a ótica do Interacionismo Sociodiscursivo. Tese. 216f. Universidade de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2017.

SANTOS, P. **A INTERTEXTUALIDADE NA PRODUÇÃO ESCRITA DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO – A LINGÜÍSTICA DO TEXTO E A PESQUISA-AÇÃO NA ESCOLA**. Dissertação. 182p. Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria. 2017.

SANTOS, R. I. A dos. **A ORALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO NO SEMIÁRIDO NORDESTINO: UMA ANÁLISE SOBRE AS PRÁTICAS DOCENTES**. Dissertação. 135p. Programa de Pós-Graduação em Ensino - POSENSINO, Associação entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFRSA e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN. Mossoró. 2021.

SARDINHA, E. P. S. **ATIVIDADES DIDÁTICAS INTEGRADAS EM ENSINO DE GÊNEROS: UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA DA LINGUAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL**. Dissertação. 145p. Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém. 2020.

SELLA, P. **ERROS DE GRAFIA EM PRODUÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE E REFLEXÕES**. Dissertação. 145p. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras - Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. Cascavel. 2017.

SILVA, H. L. S. G. **PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO MÉDIO**. Dissertação. 160p. Programa de Pós-graduação em Ensino - POSENSINO - associação entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFRSA) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN). Mossoró. 2019.

SILVA, J. S. **POR UMA PEDAGOGIA DE (MULTI)LETRAMENTOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL PÚBLICO EM LÍNGUA PORTUGUESA**. Dissertação. 150p. Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria. 2021.

SILVA, R. A. **O RAP E OUTROS GÊNEROS MÚSICAIS COMO PRÁTICA SOCIAL SOB A PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS EM SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL**. Dissertação. 134p. Mestrado Profissional – PROFLETRAS/FALE/UFAL, Universidade Federal de Alagoas. Maceió. 2017.

SILVEIRA, M. C. R. RITMO E POESIA NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: Leitura numa perspectiva lítero-musical. Dissertação. 184p. Programa de Pós-graduação em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Currais Novos. 2020.

SOUZA, C. C. de A. A Língua Portuguesa que se compartilha por meio do WhatsApp: um estudo sobre as práticas pedagógicas em uma escola da rede pública de Belo Horizonte. Dissertação. 140p. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2018.

SOUZA, G. A. TRAÇOS DE ORALIDADE EM LETRAS DE MÚSICA: fenômenos Linguísticos presentes nas canções brasileiras. Dissertação. 109p. Universidade Estadual Paulista (UNESP) Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara. 2021.

VAZ, A. M. O GÊNERO COMENTÁRIO INTERPRETATIVO-CRÍTICO EM REDAÇÕES DO VESTIBULAR DA UNIOESTE: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO. Dissertação. 282p. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras, Área de concentração em Linguagem e Sociedade, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Cascavel. 2022.

VITORINO, L. G. ORALIDADE NA ESCOLA: UM TRABALHO COM O GÊNERO ORAL DEBATE REGRADO EM OFICINAS DE LÍNGUA PORTUGUESA. Dissertação. 152p. Curso de Pós-graduação em Letras, Área de concentração em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria. 2018.

A MATEMÁTICA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: APONTAMENTOS E REFLEXÕES

Igor Gonzaga Lopes¹

Eliézer Reis Vicente²

INTRODUÇÃO

Discutir a formação matemática nos currículos de Pedagogia continua urgente e legítimo por dois motivos principais: os baixos índices de desempenho dos alunos das escolas públicas e a problemática relação dos professores dos anos iniciais com a Matemática, que decorre de suas trajetórias escolares. Contudo, é necessário esclarecer que embora o currículo de pedagogia seja baseado no ensino, existem dificuldades na implementação desta recomendação. Olhando para a situação atual que rodeia este currículo, podemos compreender até que ponto a Educação Matemática se tornou objeto de formação e investigação (Parente; Valle e Mattos, 2015).

A história dos cursos de Pedagogia no Brasil revela sua missão de formar profissionais especializados em educação ou técnicos educacionais. Sokolowski (2013), aponta que por décadas, a formação pedagógica para a educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental tem sido predominantemente responsabilidade dos cursos de nível médio. Em conformidade com as diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, os currículos de pedagogia no ensino superior foram reformulados para abranger uma nova

1 Doutorando em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Goiás (PPGECM/UFG). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão (UFG/RC). Especialista em História da África pela Faculdade Mantense dos Vales Gerais. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Mantense dos Vales Gerais. Graduado em Licenciatura plena em História pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Graduado em Licenciatura plena em Pedagogia pela Faculdade Entre Rios do Piauí (FAERPI). Graduado em Licenciatura plena em Matemática pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras (FACEL). Membro do Grupo de Estudos em Educação Matemática (GEEM-UFG). E-mail: igorgonzaga1@hotmail.com.

2 Doutorando em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Goiás (PPGECM/UFG). Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás (PPG-IELT/UEG). Especialista em Alfabetização, Letramento e Educação Infantil pela Faculdade IMES. Graduado em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Graduando em Pedagogia e em Sociologia pelo Centro Universitário Cidade Verde (UniCV). Membro do Grupo de Pesquisas Letramento, Cultura, Conectividade e Educação (LECCE). E-mail: eliezervicente@gmail.com.

função: a formação de professores para a educação infantil e os anos iniciais.

Os artigos 2º e 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia afirmam que a docência é o núcleo da formação, seja para a educação infantil, os primeiros anos do ensino básico ou outras áreas que exijam conhecimentos pedagógicos. Embora o currículo tenha um foco no ensino como base, o documento também abrange áreas como gestão educacional e coordenação de ensino (Brasil, 2006).

Contudo, ao analisar essas diretrizes, Libâneo (2007) tece críticas ao seu caráter ambíguo, simplificado e impreciso. Ele aponta que a ênfase no ensino como base da Pedagogia limita esse campo a uma parte específica, deixando de lado outras áreas. Além disso, critica a natureza generalista do curso, que abrange diversas funções sem aprofundar nenhuma delas. Entre os problemas destacados por esses autores estão a falta de formação especializada para gestores escolares e coordenadores de ensino, a sobrecarga de disciplinas no currículo e a falta de conteúdos disciplinares específicos.

Portanto, enquanto reconhecemos a importância da discussão epistemológica sobre a Pedagogia como ciência educacional, focamos na preocupação levantada por Libâneo (2007) sobre a preparação dos professores para os desafios do ensino nas escolas públicas. Quanto à abrangência dos cursos, Gatti (2010) argumenta que as instituições de ensino superior têm autonomia para fazer escolhas, mas destaca a falta de integração de práticas de ensino, alfabetização e educação infantil como problemas na formação de professores.

Os estudos de docência nos cursos de Pedagogia são relevantes pelo seu papel na formação de professores que possam responder com qualidade às necessidades das escolas. Nesse contexto, o presente artigo objetiva discorrer sobre como a falta de ênfase na formação matemática dos pedagogos pode influenciar sua prática profissional em sala de aula, resultando na continuação de um fracasso no ensino da Matemática nos anos iniciais, bem como apresentar perspectivas de melhoramento na formação do profissional para suprir carências no processo de formação.

SOBRE O FRACASSO DO ENSINO EM MATEMÁTICA

Existem muitos fatores que contribuem para o fracasso em Matemática. Entendemos o fracasso como uma situação em que um objetivo esperado não é alcançado; isso tem sido observado na Matemática ao longo dos últimos anos. Devido à baixa renda e as dificuldades enfrentadas, muitos alunos não conseguem obter resultados acadêmicos significativos nesta disciplina.

Segundo Negromonte (2019), essa realidade gera conflitos tanto para professores quanto para alunos, resultando em diversas preocupações, incluindo a

aversão as disciplinas de Matemática, o desinteresse dos alunos decorrente desses conflitos e, por consequência, o fracasso, que leva a rejeição e a falta de interesse.

Os alunos, frequentemente, passam a maior parte do tempo nas aulas de Matemática como espectadores, em vez de participantes ativos (Mendes; Carmo, 2014). Se começarmos por resolver seus problemas de conhecimento e incentivarmos sua participação ativa no processo de ensino, eles podem se envolver em um processo de investigação e aprender por meio da experiência. Sem esse envolvimento, é possível que os alunos simplesmente memorizem conteúdos sem compreendê-los verdadeiramente.

D'Ambrósio (2016) explica que uma típica aula de Matemática nos primeiros anos escolares continua sendo predominantemente expositiva, com o professor escrevendo na lousa o que considera importante, porém os alunos tendem a acreditar que a aprendizagem se resume ao acúmulo de fórmulas e algoritmos, sem espaço para geração ou criação, o que resulta em um papel passivo e desinteressante para o aluno.

Entretanto, esse não é o único motivo para o fracasso em Matemática. Existem diversos fatores que contribuem para essa situação, como apontado por Predebon e Gritti (2020), incluindo a falta de formação contínua dos professores, manuais e livros didáticos que raramente exploram o raciocínio matemático dos alunos, concentrando-se apenas em regras e algoritmos padrão, e a falta de apoio dos pais ou responsáveis para ajudar os filhos nas tarefas escolares.

Por outro lado, segundo Gatti (2014), os professores enfrentam uma batalha árdua ao longo de sua carreira. Isso começa com sua formação inicial, muitas vezes instável e repleta de obstáculos, e continua quando já estão trabalhando, devido à falta de oportunidades de formação contínua para aprimorar suas habilidades. É raro que os professores tenham a chance de se envolver em educação continuada em disciplinas específicas, e quando se trata de Matemática, essa oportunidade é ainda mais escassa.

Muitas vezes, mesmo quando essa possibilidade existe, os professores têm dificuldade em encontrar tempo, devido a carga de trabalho exaustiva. Como observado por Wolffenbüttel; Brum e Hoppe (2013), os professores se encontram em uma situação incômoda e injusta, precisando trabalhar em mais de três escolas com carga horária máxima para sobreviver, enquanto os salários no Brasil estão severamente desvalorizados, deixando-os esgotados.

Na mesma perspectiva, Jürgensen (2015) acredita que as escolas de todos os níveis enfrentam problemas como a baixa qualidade do ensino, a preparação insuficiente dos professores e a diminuição do nível de conhecimento matemático. Junto com outros autores, podemos confirmar que o fracasso em Matemática é agravado pela falta de continuidade na formação de professores.

Quanto ao uso de livros didáticos em sala de aula, Santos e Silva (2019) afirmam que, geralmente, os professores acabam dependendo excessivamente de manuais e livros didáticos de Matemática, adaptando-se de tal forma que muitas vezes não conseguem integrá-los de forma eficaz no cotidiano dos alunos. Limitam-se a transmitir o que já está preparado, em vez de apropriar-se dos materiais e adaptá-los à realidade da sala de aula.

Os autores ainda destacam que, se o foco está na utilização de materiais instrucionais, então a verdadeira aprendizagem do aluno não é priorizada. Muitos professores criam planos de aula simplesmente copiando resumos, sem refletir sobre o que realmente deveria ser abordado. Os livros didáticos de Matemática costumam enfatizar regras, técnicas, procedimentos e algoritmos, dificultando a pesquisa dos alunos e minando a probabilidade de descoberta e desenvolvimento do pensamento independente. Destarte, os livros são apenas uma ferramenta e não devem ser considerados a pedra angular sobre a qual a aprendizagem ocorre.

Para Macêdo; Brandão e Nunes (2019), os professores podem e devem usar livros ou materiais didáticos, mas não como única fonte para o ensino do conteúdo. Esse material pode ser utilizado como ponto de partida e base para ajudá-los, mas não devem limitar-se a utilizá-lo como única forma de ensinar.

Portanto, ao saírem da zona de conforto proporcionada pelos livros didáticos, os professores podem explorar novos métodos de ensino da disciplina, como o uso de métodos ativos, jogos e brincadeiras que envolvam conteúdos e que não se restrinjam a comportamentos que possam ser frustrantes.

Guimarães e Perovano (2021) sugerem que, em vez de simplesmente repassar o conteúdo para os alunos, que muitas vezes são convidados apenas a sentar e copiar, uma abordagem mais dinâmica pode despertar maior interesse e fascínio pela matéria, motivando tanto os alunos quanto os professores a desfrutar do processo de ensino e aprendizagem da Matemática, em vez de associá-lo a sentimentos de repulsa e medo, contribuindo assim para superar o fracasso na disciplina.

É claro que não é apenas responsabilidade do professor manter os alunos interessados e encorajados. Os pais também têm alguma responsabilidade pelo sucesso ou fracasso dos alunos, muitas vezes por não ajudarem os filhos com as tarefas escolares ou por não os incentivarem a realizar as atividades atribuídas pelos professores.

Mousés (2015) argumenta que as famílias podem contribuir para dificuldades relacionadas à disciplina, por não fornecerem o apoio necessário ou por não serem capazes de ajudar adequadamente. Pacheco e Andreis (2018) observaram que um aluno que ouve de familiares e amigos que a Matemática

é difícil e que eles não gostam dela, antes mesmo de entrar na escola, tende a encarar a disciplina de forma negativa pela primeira vez.

Essa perspectiva negativa pode levar a maiores dificuldades na aprendizagem formal. As dificuldades tornam-se ainda mais graves quando são integradas ao ambiente escolar e agravadas pela ausência do apoio dos pais em atividades extracurriculares, pois muitos pais também apresentam deficiências no domínio dos conteúdos matemáticos. Wolffenbüttel; Brum e Hoppe (2013) afirmam que muitos pais acabam culpando as escolas, que já estão sobrecarregadas e confusas ao lidar com crianças matriculadas que não contam com o apoio familiar.

A FORMAÇÃO MATEMÁTICA DE PROFESSORES DE ANOS INICIAIS

O processo de formação de professores implica atribuir diferentes conhecimentos e habilidades à sua prática profissional (Azanha, 2019). Ensinar não é uma tarefa simples, especialmente considerando o contexto atual, marcado pela ampla disseminação de informações na Internet, pela diversidade de interesses nas escolas e pela heterogeneidade de cada sala de aula em termos culturais e intelectuais.

Nesse sentido, a formação de professores enfrenta o desafio de partir da compreensão de sua área de atuação. Tardif (2000), assevera que os modelos instrumentais e “aplicacionistas” de racionalidade presentes nos cursos de formação inicial têm sido questionados nas últimas décadas por não estarem alinhados com a realidade profissional. O professor, sua prática e os conhecimentos desenvolvidos não são entidades independentes, mas sim elementos que pertencem ao ambiente de trabalho, coevoluindo e se transformando. O conhecimento construído na formação inicial é parte desse corpo de saberes, porém não é diretamente utilizado na prática profissional, sendo ressignificado e reconstruído.

O autor ainda acresce que os saberes dos professores são diversos e heterogêneos, pois são construídos a partir de diferentes fontes, como a história de vida, experiências escolares/acadêmicas e profissionais. Além disso, o trabalho do professor demanda diversos tipos de saberes: planejamento de situações de ensino, preparação de materiais, ministração de aulas, gestão de conflitos entre os alunos, motivação para a aprendizagem, avaliação e registro dos processos de ensino, e avaliação da aprendizagem dos alunos.

Shulman (2015), em seu estudo sobre formação de professores, propôs um conjunto de sete tipos de conhecimentos necessários ao ensino, que vão desde o conhecimento de conteúdos específicos até o entendimento das metas e objetivos educacionais. Para ele, o processo de formação inicial deve

abarcam: conhecimento de conteúdo; conhecimento pedagógico geral de gestão e organização da sala de aula; conhecimento do currículo, especialmente dos materiais e do currículo; conhecimento do conteúdo pedagógico; conhecimento dos alunos e suas características; conhecimento do ambiente educacional, gestão e financiamento do sistema educativo, e as características da comunidade e sua cultura; e conhecimento dos objetivos, finalidades e valores da educação, bem como seus fundamentos históricos e filosóficos.

O autor rejeita a ideia de simplificar o trabalho do professor, como se fosse suficiente apenas conhecer o conteúdo das disciplinas ministradas. Entre os sete saberes destacados, o conhecimento pedagógico do conteúdo é prioritário, pois consegue articular a matéria específica a ser ensinada com o processo de ensino, algo muito comum entre os professores em serviço. Ele enfatizou que o conhecimento básico dos professores é construído a partir de quatro fontes principais: 1) a formação acadêmica nas disciplinas que lecionam; 2) a estrutura e o contexto do processo educacional institucionalizado, incluindo currículo, planos de avaliação, hierarquias e financiamento; 3) a formação profissional, que abrange a literatura educacional sobre ensino, processos de aprendizagem e fenômenos socioculturais que influenciam a prática docente; e 4) a experiência prática de ensino. No que diz respeito à formação inicial, esta inclui a compreensão do conteúdo dos estudos históricos e filosóficos que constituem a base do conhecimento pedagógico.

Quanto ao conhecimento prático profissional, o autor destaca a falta de um registro sistemático da prática docente e um sistema para relembrar e aprender com essa experiência. No contexto específico da Matemática, pesquisas indicam dificuldades na consolidação dos conhecimentos necessários para o ensino até a quinta série. Almeida e Lima (2012), ao investigarem as recomendações curriculares para cursos de Pedagogia no país, apontaram uma aparente negligência metodológica em disciplinas relacionadas à Matemática e questionou a carga horária insuficiente dedicada a esses conteúdos.

Estudos mais recentes sobre a formação matemática em cursos de Pedagogia, como os de Silva e Burak (2016) e Matos e Lara (2016) corroboram as conclusões acima e destacam a incapacidade dos currículos de Pedagogia em lidar com as especificidades do ensino da Matemática. A carga horária muitas vezes não atende aos requisitos necessários para um aprofundamento conceitual e metodológico dos conteúdos matemáticos.

Em relação a carga horária específica dedicada a Matemática, estudos como o de Costa (2016), Pinheiro e Costa (2016), que analisaram cursos de Pedagogia no estado do Paraná, concluíram que quase metade deles dedicava muito pouco tempo a formação nessa área, variando de 54 a 90 horas de aula.

Em entrevistas conduzidas por Duanny (2015) com professores sobre os

desafios no ensino de Matemática, além da pequena carga horária e do foco excessivo nos métodos, foi identificado um distanciamento entre o conteúdo do curso e a prática escolar, bem como uma falta de conexão entre teoria e prática. No processo de ensino da Matemática, a principal dificuldade reside na falta de um conhecimento aprofundado dos conceitos e das condições de trabalho da área, como a heterogeneidade das turmas organizadas nas escolas durante o ciclo de aprendizagem.

D'Ambrosio (2016) argumenta que a fragilidade conceitual é a maior dificuldade para os professores, pois estes precisam possuir um conhecimento “profundo” para compreender as concepções dos alunos e ser capazes de “desembalar” esses conceitos com base na renegociação de seu próprio conhecimento matemático formal.

Além disso, Borba e Dorneles (2021) observaram que a maioria dos estudantes de Pedagogia apresenta aversão a Matemática, o que sugere a existência de crenças e ideias negativas construídas ao longo da vida escolar. Essas crenças e percepções constituem conhecimentos tácitos relacionados às experiências pessoais, tornando-se mais difíceis de serem modificadas.

Portanto, a formação inicial deve não apenas tornar explícito esse conhecimento tácito dos futuros professores, mas também garantir que ele seja desenvolvido por meio de um processo reflexivo fundamentado na resolução de problemas e na investigação.

De acordo com os PCNs, os objetivos do processo de ensino de Matemática no ensino fundamental visam permitir que os alunos estabeleçam uma relação comunicativa com a Matemática, compreendam e transformem o mundo ao seu redor, e contribuam para o desenvolvimento de novas habilidades e linguagem necessárias às pessoas. Portanto, o ensino da Matemática deve priorizar estratégias de investigação, provas, demonstrações e desenvolver um espírito crítico e criativo, além de promover o trabalho coletivo e o desenvolvimento da confiança nas próprias capacidades dos alunos.

Considerando essas premissas, o processo de ensino da Matemática é uma atividade diária e coletiva que tem o potencial de desenvolver o raciocínio lógico. Conforme observado por Medeiros e Lübeck (2021), embora o aprendizado de conteúdos matemáticos seja uma experiência individual, ele é construído socialmente ao longo de linhas históricas e culturais. Tardif (2000) ressalta que os professores não apenas buscam atingir metas, mas também agem sobre um objeto e trabalham com pessoas individualizadas e socializadas, estabelecendo relações pessoais e sociais ao mesmo tempo.

Além de contribuir para o aprimoramento do pensamento crítico e questionamento da realidade, o ensino da Matemática também conecta os

indivíduos a sociedade. Nesse sentido, uma Educação Matemática inspirada nas ideias de Paulo Freire (1999) busca avaliar a realidade dos alunos e libertá-los de situações opressivas, reconhecendo que não há ensino sem pesquisa e vice-versa. Assim, parte essencial da prática docente é a investigação, a exploração e a pesquisa.

Os professores devem se perceber como sujeitos ativos na mudança da realidade e na criação de condições para que os alunos se tornem protagonistas de sua própria aprendizagem. Além disso, conforme Freire (1999), a própria existência do professor é uma presença política e não pode ser ignorada pelos alunos, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Embora essa presença não possa ser omitida, é uma questão de escolha. O professor deve demonstrar aos alunos sua capacidade de análise, avaliação, tomada de decisão e rompimento com paradigmas estabelecidos.

Essas observações nos permitem argumentar que, nos primeiros anos de ensino da Matemática, os professores não se baseiam apenas nos conhecimentos adquiridos durante a formação inicial, mas também combinam esses conhecimentos com outras experiências acumuladas ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais. Portanto, para que a Educação Matemática promova mudanças significativas na sociedade, é necessário discutir não apenas o conteúdo, mas também o contexto sociocultural em que ele se insere, a fim de avançar na implementação de novas práticas e abordagens no ensino da Matemática.

ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS DO ENSINO DE MATEMÁTICA

A pesquisa sobre epistemologia docente não apenas avançou quantitativamente, mas também qualitativamente. Com base em D'Amore (2007), podemos entender a epistemologia como um conjunto de crenças, convicções intelectuais e conhecimentos científicos que descrevem como um sujeito ou grupo de pessoas compreendem e legitimam o conhecimento, tanto em termos de aprendizado quanto de ensino. Assim, a epistemologia busca identificar e unificar diferentes ideias epistemológicas relacionadas a movimentos científicos e intelectuais, indivíduos, instituições ou culturas.

Nesse contexto, segundo Alves (2016), é essencial destacar o papel do ensino epistemológico, pois os professores desenvolvem gradualmente suas ideias, crenças e conhecimentos ao longo de suas carreiras. Independentemente da qualidade dos programas de formação, os professores continuam a construir sua epistemologia.

É importante que a formação de professores para o ensino de Matemática leve em consideração sua epistemologia e modelos epistemológicos, de forma a sustentar efetivamente a relação entre teoria e prática, proporcionando experiências que permitam aos professores aprender com o ensino de pessoas

conectadas a experiência (Alves, 2016).

De acordo com Coelho e Scheid (2012), o ato de ensinar vai além do mero repasse de conhecimento e envolve uma série de ações fundamentais para os professores de Matemática, como ensinar com conhecimento, investir em formação, utilizar o conhecimento dos alunos, valorizar os erros dos alunos, estimular a experimentação, facilitar a redescoberta, historicizar o ensino e adotar uma postura profissional adequada. Além disso, é importante considerar o modelo epistemológico que orienta os professores.

Lorenzato (2006) também ressalta que o ato de refletir sobre o ensino difere da ação de ensinar. No contexto das aulas de Matemática, há duas abordagens principais: o instrucionismo tradicional e o construtivismo. Na abordagem tradicional, o professor desempenha um papel central, apresentando conceitos aos alunos e utilizando avaliações objetivas para verificar a compreensão. Por outro lado, na abordagem construtivista, os alunos são os protagonistas, enquanto o professor organiza atividades, incentiva a experimentação e avalia os alunos por meio do diálogo e de projetos.

Para que os professores estejam melhor preparados, é essencial que tenham clareza sobre o papel que desejam desempenhar no processo de ensino, seja ele tradicional ou construtivista. No entanto, ainda é comum encontrar professores que reproduzem modelos epistemológicos transmitidos durante sua formação, em vez de adotarem uma abordagem mais reflexiva sobre sua prática.

Os indicadores educacionais, como os do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), evidenciam os desafios enfrentados pelo Brasil em relação ao ensino de Matemática (Cardeal, 2023). Para reverter esse quadro, é necessário investir na formação docente, considerando não apenas o conteúdo matemático, mas também os aspectos epistemológicos do ensino, a fim de promover uma Educação Matemática mais eficaz e significativa para os alunos.

POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM MATEMÁTICA

Para orientar o processo de formação (inicial e continuada) na área da Matemática, Shulman (2015) argumenta que a formação nessa etapa não pode atender a todas as necessidades, pois o principal objetivo deve ser preparar futuros professores comprometidos com o desenvolvimento contínuo de sua profissão ao longo de suas carreiras.

A formação em ensino de Matemática requer o desenvolvimento de competências relacionadas ao “ensino da matemática” (Fernández; Llinares; Valls, 2012). Para isso, propõem um sistema de atividades de ensino que aborda três aspectos essenciais: organizar o conteúdo matemático para o

ensino (compreendendo o conteúdo para selecionar, analisar e propor tarefas e sequências de ensino), analisar e interpretar os resultados matemáticos dos alunos (incluindo conhecimentos relevantes de teoria de aprendizagem e conceitos e procedimentos dos alunos) e gerenciar o conteúdo matemático em sala de aula (incluindo a compreensão dos níveis e etapas do curso, o processo de interação com a formulação de problemas, incluindo conhecimentos prévios).

Ainda segundo Fernández; Llinares e Valls (2012), a formação em Matemática requer que os alunos estejam mais próximos da prática docente e gerem conhecimentos relevantes, realizem “tarefas” para alcançar objetivos específicos, usem ferramentas técnicas (materiais e procedimentos) ou conceituais (construção teórica). Os autores argumentam que o processo de formação proporciona um ambiente de aprendizagem no qual os alunos têm a oportunidade de resolver dúvidas, por meio de conteúdos matemáticos na resolução de problemas, situações de ensino e gestão de sala de aula em atividades matemáticas, e organização diferenciada de conteúdos nas atividades propostas. A problematização dos conteúdos matemáticos envolve a compreensão e o aprofundamento de conceitos por meio de atividades desafiadoras e de pesquisa.

Destarte, segundo Moretti e Souza (2015), a análise de situações de ensino de matemática exige que os alunos compreendam a disciplina de Matemática e os processos de aprendizagem envolvidos em sala de aula, esclarecendo assim os conceitos de ensino e aprendizagem de Matemática. Por fim, a resolução de problemas de atividades matemáticas requer uma compreensão do currículo, da organização das disciplinas a serem ensinadas e dos diferentes níveis cognitivos exigidos pelas tarefas (seja memória, execução de procedimentos desvinculados, vinculados ou atividades mais complexas que requerem investigação).

Alinhado a essas recomendações, Leite *et al.* (2018) argumenta que a formação inicial deve oferecer aos alunos experiências de aprendizagem matemática semelhantes às que eles deverão proporcionar aos seus próprios alunos. A autora sugere um ambiente baseado na resolução de problemas e no estudo matemático.

Portanto, a formação não deve se desviar do foco no ensino desses alunos. É importante não apenas aprender matemática nos cursos de formação de professores, mas também desenvolver uma atitude de investigação e questionamento constante em relação à matemática (Leite *et al.*, 2018).

Portanto, para ampliar a formação na área de Matemática nos currículos de Pedagogia, as disciplinas, projetos de ensino e extensão, e ações de pesquisa devem ser claros, continuados e aprofundados em todas as suas áreas. Estas são possibilidades de resgatar, tanto para alunos quanto para professores, a importância da matemática nos anos iniciais de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz das reflexões apresentadas neste capítulo, reconhecemos a necessidade de um forte enfoque na Matemática na formação de pedagogos, especialmente ao observarmos as dificuldades que alguns acadêmicos enfrentam na compreensão desse conteúdo. Além disso, como discutido, a Matemática já enfrenta desafios que contribuem para seu fracasso, tornando ainda mais crucial uma revisão do modo como os professores são formados e a indicação de caminhos pelos quais podem seguir.

Dito isso, concluímos que, além da formação em Pedagogia, é fundamental que os professores estejam abertos a novas possibilidades de aprendizagem. Participar de programas de formação continuada pode enriquecer seus conhecimentos e oferecer novas abordagens teórico-metodológicas para serem aplicadas em sala de aula. Em última análise, os pedagogos devem continuar aprendendo e desenvolvendo métodos próprios, levando em consideração o contexto da sala de aula e a relação dos alunos com a matemática no mundo real.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. B; LIMA, M. G. Formação inicial de professores e o curso de Pedagogia: reflexões sobre a formação matemática. **Ciência & Educação**, v. 18, n. 02, p. 451-468, 2012.
- ALVES, F. R. V. Didática de matemática: seus pressupostos de ordem epistemológica, metodológica e cognitiva. **Interfaces da educação**, v. 7, n. 21, p. 131-150, 2016.
- AZANHA, J. M. P. **A formação do professor e outros escritos**. Senac, 2019.
- BORBA, A. L; DORNELES, B. V. Ansiedade Matemática em Professores brasileiros: retratos iniciais da literatura. **Educação Matemática em Revista**, v. 26, n. 73, p. 132-150, 2021.
- CARDEAL, D. M. **Entre a glória do sucesso e a vergonha do fracasso: a cobertura dos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes-PISA no Brasil pelos enquadramentos da Folha de São Paulo**. 2023. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.
- COELHO, F; SCHEID, E. Reflexões sobre uso de material didático manipulável no ensino de matemática: da ação experimental à reflexão. **REVEMAT: Revista Eletrônica de matemática**, v. 7, n. 2, p. 187-196, 2012.
- COSTA, J. M; PINHEIRO, N. A. M; COSTA, E. A formação para matemática do professor de anos iniciais. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 22, p. 505-522, 2016.
- D'AMBROSIO, U. A Educação Matemática hoje: porque e como. **Encontro nacional de educação matemática**, v. 12, p. 1-5, 2016.

D'AMORE, B. Epistemologia, didática da matemática e práticas de ensino. **Boletim de Educação Matemática**, v. 20, n. 28, p. 179-205, 2007.

DAUANNY, E. B. **O estágio no contexto dos processos formativos dos professores de Matemática para a Educação Básica: entre o proposto e o vivido**. 2015. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

FERNÁNDEZ, C; LLINARES, S; VALLS, J. Learning to notice students' mathematical thinking through on-line discussions. **ZDM**, v. 44, p. 747-759, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da libertação em Paulo Freire**. Editora Paz e Terra, 1999.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista Usp**, n. 100, p. 33-46, 2014.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 1355-1379, 2010.

GUIMARÃES, D. R; PEROVANO, A. P. Perspectivas e direcionamentos de algumas pesquisas apresentadas na terceira edição da Conferência Internacional em Pesquisa e Desenvolvimento de Livros Didáticos de Matemática. **Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática**, v. 14, n. 2, p. 199-211, 2021.

JÜRGENSEN, B. D. C. P. **Avaliação e recuperação em matemática e a trajetória escolar do aluno: um estudo bibliográfico e documental**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2015.

LEITE, E. A. P. et al. Alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade. **Educação & Sociedade**, v. 39, p. 721-737, 2018.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos, para quê?. **São Paulo**, v. 5, 2007.

LORENZATO, S. **O laboratório de ensino de matemática na formação de professores**. 2006.

MACÊDO, J. A; BRANDÃO, D. P; NUNES, D. M. Limites e possibilidades do uso do livro didático de Matemática nos processos de ensino e de aprendizagem. **Educação Matemática Debate**, v. 3, n. 7, p. 68-86, 2019.

MATOS, D; DE LARA, I. C. M. Formação de Professores dos Anos Iniciais e o Ensino de Matemática: Mapeamento de algumas Produções Brasileiras. **Abakós**, 2016.

MEDEIROS, J; LÜBECK, M. O que dizem professores polivalentes licenciados em Matemática acerca da aversão à Matemática. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, v. 10, n. 21, p. 87-111, 2021.

MENDES, A. C; CARMO, J. S. Atribuições Dadas à Matemática e Ansiedade ante a Matemática: o relato de alguns estudantes do ensino fundamental. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 28, p. 1368-1385, 2014.

MORETTI, V. D; DE SOUZA, N. M. M. **Educação Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental: princípios e práticas pedagógicas**. Cortez Editora, 2015.

MOYSÉS, L. **Aplicações de Vygotsky à educação matemática**. Papirus Editora, 2015.

NEGROMONTE, M. A. O. Construção do pensamento algébrico no ensino fundamental: dificuldades. **Brazilian Journal of Development**, v. 5, n. 10, p. 20597-20610, 2019.

PACHECO, M. B; ANDREIS, G. S. L. Causas das dificuldades de aprendizagem em Matemática: percepção de professores e estudantes do 3º ano do Ensino Médio. **Revista Principia**, João Pessoa, v. 38, p. 105-119, 2018.

PARENTE, C. M. D; VALLE, L. E. R; DE MATTOS, M. J. V. M. **A formação de professores e seus desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas**. Penso Editora, 2015.

PREDEBON, F. T; GRITTI, P. O que desmotiva os alunos para aprender Matemática? **CONTRAPONTO: Discussões científicas e pedagógicas em Ciências, Matemática e Educação**, v. 1, n. 1, p. 79-94, 2020.

SANTOS, J. W; SILVA, M. A. Relações de poder na idealização de livros didáticos de Matemática. **Praxis educativa**, v. 14, n. 1, p. 250-272, 2019.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec | Nova série**, v. 4, n. 2, 2015.

SILVA, V; BURAK, D. A formação de pedagogos para o ensino de Matemática nos anos iniciais: alguns apontamentos a partir de dissertações e Teses. **Anais. Encontro Nacional de Educação Matemática**, v. 12, p. 1-12, 2016.

SOKOLOWSKI, M. T. História do curso de Pedagogia no Brasil. **Comunicações**, v. 20, n. 1, p. 81-97, 2013.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista brasileira de Educação**, n. 13, p. 05-24, 2000.

WOLFFENBÜTTEL, C. R; BRUM, L. P; HOPPE, M. W. Interdisciplinaridade: ambiguidades e desafios para a formação inicial de professores. **Revista da FUNDARTE**, n. 25, p. 50-68, 2013.

O

S DESAFIOS NO ENSINO DAS OPERAÇÕES: ALGUMAS REFLEXÕES

Thiago Samuel de Pinho Cordeiro¹

Geisa Cristine Bortolossi de Oliveira²

Sandra Regina D' Antonio Verrengia³

INTRODUÇÃO

A Matemática desempenha um papel fundamental na formação dos indivíduos, haja vista que o mundo à nossa volta está repleto de situações nas quais ela se faz presente. Dentre os conceitos matemáticos, a compreensão do número e das quatro operações fundamentais está entre as mais utilizadas socialmente. No entanto, a rigidez no pensamento dos alunos em relação às operações básicas é um desafio frequente enfrentado pelos professores do Ensino Fundamental II, tal fato está associado à falta de compreensão desses estudantes a respeito dos números e, como consequência, das operações.

Falta de compreensão advinda, muitas vezes, de um ensino primário que privilegia a aprendizagem de regras que são replicadas pelos alunos sem compreensão. Um ambiente no qual os alunos são ensinados a memorizar procedimentos de cálculo para resolver problemas matemáticos sem, muitas vezes, compreender o processo, isto é, o porquê tais regras funcionam. A simples memorização sem compreensão leva à falta de flexibilidade de pensamento, limitando a busca por diferentes estratégias em resolver os problemas de matemática, e consequentemente os alunos passam a ter dificuldade em aplicar esses conceitos matemáticos em diferentes contextos. Pensando a respeito desse aspecto este trabalho desenvolvido no âmbito do Programa de Residência Pedagógica (PRP) subprojeto Matemática tem por objetivo apresentar as principais dificuldades observadas em turmas do 6º ano sob a luz de estudos que trazem reflexões a respeito do ensino das operações fundamentais.

1 Graduado no Curso de Licenciatura em Matemática.

2 Professora da Educação Básica.

3 Orientadora do Programa Residência Pedagógica.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para Walle (2009, p. 45) “a compreensão nunca é uma proposição ou tudo ou nada. Ela depende da existência de ideias apropriadas e da criação de novas conexões”, podendo ser definida como “a medida da qualidade e da quantidade de conexões que uma nova ideia tem com as já existentes”.

Nesse sentido, quanto maior o número de conexões a uma rede de ideias já desenvolvida, o aluno conseguir estabelecer melhor será sua compreensão. Nesse sentido, ao priorizarmos o ensino das quatro operações fundamentais focado em procedimentos de cálculo/métodos (algoritmos) sem possibilitar que os alunos busquem conhecimentos anteriores e utilizem diferentes estratégias de resolução, estamos consequentemente limitando a formação de novas ideias e sua compreensão.

Dessa forma, visando a construção de novas ideias e a compreensão dos alunos em relação aos números e as operações, devemos adotar abordagens pedagógicas que promovam a compreensão conceitual e a flexibilidade do raciocínio matemático. Isso inclui o uso de estratégias de ensino que privilegiem o pensamento, o uso de estimativa e o cálculo mental.

Habilidades presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e também ressaltadas por educadores como para Parra (1996, p. 198) que destaca que o uso do cálculo mental em sala de aula pode fazer com que:

[...] os alunos encontrem uma maneira de fazer matemática que não se reduza a usar algoritmos e produzir resultados numéricos, mas que inclua analisar os dados, estabelecer relações, tirar conclusões, ser capaz de fundamentá-las, provar o que se afirma de diversas maneiras, reconhecer as situações em que não funciona, estabelecer os limites de validade do que se encontrou.

Assim, o cálculo mental descrito aqui na esfera do cálculo pensante é potencializador pois possibilita o repensar a respeito de diferentes estratégias visto que “[...] cada problema é novo e a aprendizagem vai consistir essencialmente em compreender que para uma mesma operação determinados cálculos são mais simples que outros” (Parra, 1996, p. 201).

Dentre os fatores que justificam a ausência de um trabalho mais efetivo com o cálculo mental em sala de aula estão: as crenças de que o ensino do cálculo mental torna-se um obstáculo para a aprendizagem de métodos gerais – algoritmos; as dificuldades do professor em realizar esse trabalho e fracassar frente aos alunos; a ausência do tratamento dado ao cálculo mental nos livros didáticos; a ênfase na técnica operatória; além da falta de materiais didáticos bem fundamentados para seu ensino (Alfonso, 2005).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1997) esse documento, dentre os objetivos de aprendizagem de Matemática nele

destacados apontam o trabalho com o Sistema de numeração Decimal (SND) e com o cálculo nos anos iniciais do Ensino Fundamental I:

[...] Reconhecimento de números no contexto diário; Utilização de diferentes estratégias para quantificar elementos de uma coleção: contagem, pareamento, estimativa e correspondência de agrupamentos; Contagem em escalas ascendentes e descendentes de um em um, de dois em dois, de cinco em cinco, de dez em dez, etc., a partir de qualquer número dado; Ampliar os procedimentos de cálculo; mental, escrito, exato, aproximado; pelo conhecimento de regularidades dos fatos fundamentais, de propriedades das operações e pela antecipação e verificação de resultados [...] (Brasil, 1997, p. 47 e 56).

Estes objetivos também são incorporados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Ensino Fundamental – anos iniciais, em que a orientação em relação a essa temática.

[...] No tocante aos cálculos, espera-se que os alunos desenvolvam diferentes estratégias para a obtenção dos resultados, sobretudo por estimativa e cálculo mental, além de algoritmos e uso de calculadoras (BNCC, 2017, p. 268).

Quando olhamos para o Referencial Curricular do Paraná, em especial para o Ensino Fundamental I - anos iniciais, as habilidades da (BNCC) estão presentes, como um norte para ser trabalhado em sala de aula. Dessa forma, os documentos, deixam claro que as crianças compreendam o SND, façam o uso de estratégias pessoais, utilizem do cálculo mental, cálculo por estimativa e também o algoritmo.

Vale ressaltar, que no Brasil estratégias de próprias de pensamento e, como consequência, de cálculo mental são incluídos no currículo brasileiro em um período que antecede o Movimento da Matemática Moderna e novamente re-inseridos em 1997 nos PCNs (1997) - documento que reconhece a importância do desenvolvimento de habilidades de cálculo mental, exato e aproximado, bem como, que fora do país em 1980, o *National Council of Teachers of Mathematics* (NCTM)⁴ já apresentava recomendações para o ensino de Matemática destacando a necessidade em se estruturar um trabalho alicerçado na resolução de problemas e no uso do cálculo mental de forma que os estudantes tenham a oportunidade de refletir a respeito de seus conhecimentos e, a partir deles, construir novos.

Durante os acompanhamentos com as turmas dos 6º ano do colégio parceiro do PRP⁵ subprojeto de Matemática, foi possível observar uma grande lacuna na resolução e compreensão dos conceitos básicos referentes às operações

4 Conselho Nacional dos professores de Matemática.

5 Programa Residência Pedagógica.

fundamentais. Apesar de documentos oficiais como os PCNs (1997) e a BNCC (Brasil, 2017) destacarem a importância de que as crianças criem estratégias pessoais de cálculo, utilizem o cálculo por estimativa, o cálculo mental e por fim os algoritmos, observa-se que no contexto escolar o algoritmo é o procedimento mais empregado inclusive em turmas de 1º e 2º anos do EFI⁶.

Apesar de importante, os algoritmos não podem ser os únicos procedimentos que as crianças precisam dominar, o processo de ensino e aprendizagem de matemática deve conduzir os alunos a numeralização e ao letramento matemático.

A habilidade do raciocínio lógico ao resolverem problemas é essencial para o progresso na matemática, e quando essa base não é estabelecida nos anos iniciais, os desafios podem se intensificar à medida que os conteúdos se tornam mais complexos. Fato perceptível a partir das observações realizadas durante as aulas de matemática em turmas dos 6º ano, na qual é possível perceber que os alunos resolvem as operações fundamentais sem saber explicar o porquê, bem como, apresentam muitas dificuldades nos procedimentos utilizados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante as aulas nas turmas dos 6º ano, observamos que as dificuldades mais recorrentes entre os estudantes eram a de não conseguir explicar o que faziam - justificar a estratégia de cálculo utilizada bem como de estimar o valor (resultado de uma operação) de modo a validá-lo ou não. Além disso, é perceptível que todas as crianças recorrem apenas a um único procedimento de cálculo - o algoritmo e, quando questionadas se seria possível realizar a operação de outra maneira, afirmavam que não.

Nesse sentido, em uma das atividades propostas em sala de aula foi solicitado que os alunos resolvessem de modo que achassem melhor a multiplicação 612×3 e explicassem seu raciocínio. Observamos que grande parte dos alunos justificaram como “[...] é só multiplicar os números pelo 3 [...]”.

Não encontramos entre os registros e nem ouvimos durante as intervenções que o resultado seria o triplo do número, isto é, que $612 + 612 + 612$ (ideia de agrupamento de parcelas iguais). Também não identificamos o uso de nenhuma estratégia diferenciada de cálculo que trouxesse a lógica da estimativa (se $6 \times 3 = 18$, então $600 \times 3 = 1800$, e como $12 \times 3 = 36$ o resultado final será maior que 1800 e menor do que 1840) ou do cálculo mental ($600 + 600 + 600 + 10 + 10 + 10 + 2 + 2 + 2$ ou $620 \times 3 = 1860 - 24 = 1836$ onde $24 = 3 \times 8$ e 8 o número que fora acrescido a 12 para o arredondamento) o que mostra a falta de flexibilidade de

6 Ensino Fundamental I.

pensamento lógico matemático, e a dificuldade de explicar por não compreender ou de criar estratégias flexíveis e mais eficientes de resolução.

Tais situações expressam a falta de habilidades e compreensão a respeito de conceitos matemáticos, expressos aqui pelos números e operações. Para Walle (2009, p. 23):

[...] Os alunos precisam desenvolver o hábito de apresentar um argumento ou uma razão como parte integrante de toda resposta. Justificar as respostas é um processo que aumenta a compreensão conceitual.

Queremos que as crianças atribuam significado e compreendam a matemática. Que explorem, observem, investiguem, conjecturem, descubram regularidades, representem, descrevam, expliquem, justifiquem, isto é tornem-se ativas, façam descobertas, as compreendam e estabeleçam novas relações. (Walle, 2009, p. 45):

[...] Compreender nunca é uma proposição “ou tudo ou nada”. Ela depende da existência de ideias apropriadas e da criação de novas conexões. Os conceitos e as conexões se desenvolvem com o passar do tempo e não em apenas um dia ou uma aula, materiais educativos devem ser produzidos, a sala de aula deve ser organizada para um trabalho em grupo e para máxima interação com e entre as crianças.

Cebola (2002) enfatiza a importância da utilização da estimativa para a resolução das operações, visto que ao estimar os alunos podem questionar se o resultado obtido faz sentido ou se está próximo ao esperado.

[...] Estimar somas, diferenças, produtos e quocientes é útil para verificar os resultados obtidos e para assegurar que as respostas estão dentro de um parâmetro correto em seu texto. (Cebola, 2002, p. 230).

Tais situações expressam a falta de habilidades e compreensão a respeito de conceitos matemáticos, expressos aqui pelos números e operações. Para Walle (2009, p. 23):

[...] Os alunos precisam desenvolver o hábito de apresentar um argumento ou uma razão como parte integrante de toda resposta. Justificar as respostas é um processo que aumenta a compreensão conceitual.

O que deixa claro que, mesmo que o aluno chegue ao resultado esperado da operação, não significa que tenha aprendido em sua plenitude o que ocorre com os números. O que nos leva a concluir que ao ensinarmos procedimentos que cálculo (algoritmos) de modo que os alunos o realizem de forma mecânica sem significado e compreensão não estaremos colaborando com a constituição de indivíduos numeralizados.

A construção da adição, subtração e multiplicação é uma parte essencial do processo de aprendizagem do ensino de matemática. No que se refere a

multiplicação, os alunos são introduzidos a procedimentos de cálculo, tanto mental quanto escrito. Além disso, são provocados por problemas que envolvem diversos significados da multiplicação, como a adição de parcelas iguais, configuração retangular, repartição em partes iguais e medida.

Os estudantes aprendem melhor quando têm a oportunidade de explorar, manipular objetos e experimentar diferentes abordagens para resolverem problemas matemáticos. A construção do conhecimento matemático leva tempo e esforço, e é importante que as escolas tenham um ambiente que apoie esse processo de aprendizagem, é essencial que as escolas adotem métodos de ensino que permitam que os alunos desenvolvam uma compreensão profunda dos princípios do SND.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos que o algoritmo é um procedimento de cálculo que deve ser aprendido pelo aluno, mas que não é o único procedimento a ser conhecido haja vista que ao fazer uso do algoritmo sem compreensão os estudantes não conseguem dar significado para a resolução realizada nem tão pouco sabem estimar se a resposta encontrada é ou não coerente.

Dessa forma, enquanto professores precisamos pensar na utilização de diferentes estratégias que levem em consideração a flexibilidade de pensamento dos estudantes, a criação de estratégias próprias, a comunicação e justificativa dessas estratégias, visto que dessa forma utilizarão seus conhecimentos prévios e, farão as conexões necessárias para a constituição da nova ideia sendo capazes de estimar, justificar o que fazem e, posteriormente compreender o que acontece com os algoritmos.

REFERÊNCIAS

ALFONSO, B. G. **La enseñanza del cálculo mental**. Revista Iberoamericana de Educación Matemática, n.4, Diciembre de 2005, p. 17-30.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (1ª a 4ª série): matemática. Secretaria de Educação. Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

CEBOLA, Graça. **Do Número ao Sentido do Número**. Portalegre: Escola Superior de Educação, 2002.

NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF MATHEMATICS. **Principles and Standards for School Mathematics**. Reston, Va: NCTM, 2000.

NUNES, T.; BRYANT, P. **Crianças fazendo matemática**. Porto Alegre: Artes

Médicas, 1997.

PARRA, C. A didática da Matemática. In: **Didática da Matemática: reflexões psicopedagógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WALLE, J. A. Van de. Matemática no Ensino Fundamental: **formação de professores e aplicação em sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

Ana Célia Carvalho Rocha¹

Gabriele Marisco da Silva²

INTRODUÇÃO

De acordo com Guimarães (2015), a Educação Ambiental (EA) apresenta-se como uma dimensão do processo educativo voltada para a participação de estudantes e educadores, para a construção de um novo modelo que contemple as aspirações populares de melhor qualidade de vida socioeconômica e um mundo ambientalmente sadio. “A partir da década de 1990 e no novo milênio, mais do que uma realidade, a Educação Ambiental (AE) tornou-se uma grande necessidade” (GUIMARÃES, 2015, p. 29).

A introdução das questões relacionadas ao meio ambiente nos currículos escolares do Brasil data da década de 80, e ganha novo impulso após a Rio 92. Atualmente, a Educação Ambiental amplia cada vez mais seu espaço nos sistemas de ensino, em decorrência da importância dada à temática ambiental pela sociedade, ao destaque que os temas transversais adquiriram com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental (que incluem o Meio Ambiente como um dos temas transversais), e à promulgação da lei 9.795/99, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) (BRASIL, 2001, p. 15).

O período estabelecido nessa pesquisa considerou a Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA). Em conformidade com a Lei nº 9.795, de 1999, reafirma que a Educação Ambiental é componente integrante, essencial e permanente da Educação Nacional, devendo estar presente, de forma articulada,

1 Mestra do Programa de Pós-Graduação em Ensino - PPGEn, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, Especialista em Análise do Espaço Geográfico e Licenciada em Geografia - UESB. Professora da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista-BA. E-mail: anaceliac25@gmail.com.

2 Pós-doutora em Educação - UFBA, Doutora em Biotecnologia de Recursos Naturais - Renorbio, Mestra em Genética e Biologia Molecular - UESC e Licenciada em Biologia - UNICRUZ. Docente titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. E-mail: gabrielemarisco@uesb.edu.br.

nos níveis e modalidades da Educação Básica e da Educação Superior, para isso devendo as instituições de ensino promovê-la integralmente em seus projetos institucionais e pedagógicos (BRASIL, 2012).

Nas reflexões de Reigota (2016) sobre educação ambiental escolar, o autor afirma que deve-se enfatizar o estudo do meio ambiente onde vive o aluno e a aluna, procurando levantar os principais problemas cotidianos, as contribuições da ciência, da arte, dos saberes populares, enfim, os conhecimentos necessários e as possibilidades concretas para a solução deles (REIGOTA, 2016, p. 46).

O pensamento pedagógico de Paulo Freire também contribui para a realidade da Educação Ambiental no contexto escolar, na medida em que expressa a necessidade da relação entre os conteúdos escolares e a experiência social dos estudantes. “Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 2021, p. 32). Ademais, é indispensável que educadores e estudantes conheçam o meio em vivem e façam reflexões críticas a respeito, para que sejam capazes de agir e promover mudanças.

Guimarães (2004) destaca que a EA é uma prática pedagógica que se realiza nas relações do ambiente escolar, na interação entre diferentes atores, conduzida pelos professores. Daí a necessidade de formação continuada desses profissionais numa perspectiva crítica, para que proporcione intervenções na realidade, a fim de promover melhorias socioambientais. “A escola precisa criar novas formas de entender e compreender as representações socioambientais, de pensar e viver as relações com o planeta, o ambiente natural, social, econômico e cultural” (POLLI; SIGNORINI, 2012, p. 94).

Diante da importância e necessidade da Educação Ambiental no processo educativo, surgiu o interesse em pesquisar estudos que discutem essa temática. Esse artigo corresponde a uma parte importante de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Ensino, Mestrado Acadêmico da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Teve como objetivo identificar e analisar pesquisas que tratem da prática em Educação Ambiental no Ensino Fundamental, no período de 2012 a 2021, conduzido pela seguinte questão: De que forma é desenvolvida a prática em Educação Ambiental no Ensino Fundamental?

A base de dados utilizada para a pesquisa foi a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, e a técnica para análise dos dados foi análise de conteúdo, baseada em Laurence Bardin (2016).

Segundo Galvão e Ricarte (2019), a realização de uma revisão de literatura evita a duplicação de pesquisas, e permite, dentre outros aspectos relevantes, observar possíveis falhas nos estudos realizados e desenvolver pesquisas que cubram brechas na literatura, trazendo real contribuição para o

campo científico. Sendo importante destacar que também serve para ampliação dos conhecimentos sobre a temática abordada.

METODOLOGIA DA PESQUISA

O primeiro passo para a realização dessa revisão sistemática de literatura foi a definição do tema, que relaciona-se à pesquisa acadêmica mencionada na introdução. Segundo Galvão e Ricarte (2019), a revisão sistemática de literatura é uma modalidade de pesquisa, que segue protocolos específicos. “[...] é uma pesquisa científica composta por seus próprios objetivos, problemas de pesquisa, metodologia, resultados e conclusão (GALVÃO; RICARTE, 2019, p. 2). Para Cordeiro *et al.* (2007),

A revisão sistemática é um tipo de investigação científica que tem por objetivo reunir, avaliar criticamente e conduzir uma síntese dos resultados de múltiplos estudos primários com o objetivo de responder a uma pergunta claramente formulada utilizando métodos sistemáticos e explícitos para identificar, selecionar e avaliar as pesquisas relevantes, coletar e analisar dados de estudos incluídos na revisão (CORDEIRO *et al.*, 2007, p. 429).

Nesse sentido, um passo muito importante para a realização dessa revisão sistemática foi a elaboração de um protocolo de pesquisa. Nesse protocolo foi definido: o objetivo da pesquisa, a base de dados, os critérios de seleção (inclusão e exclusão), os procedimentos de busca, as forma de organização dos trabalhos selecionados e de apresentação dos resultados, além da técnica de análise dos dados obtidos.

A técnica de análise de dados utilizada foi análise de conteúdo, baseada em Laurence Bardin (2016). De acordo com essa autora, a análise de conteúdo compreende a

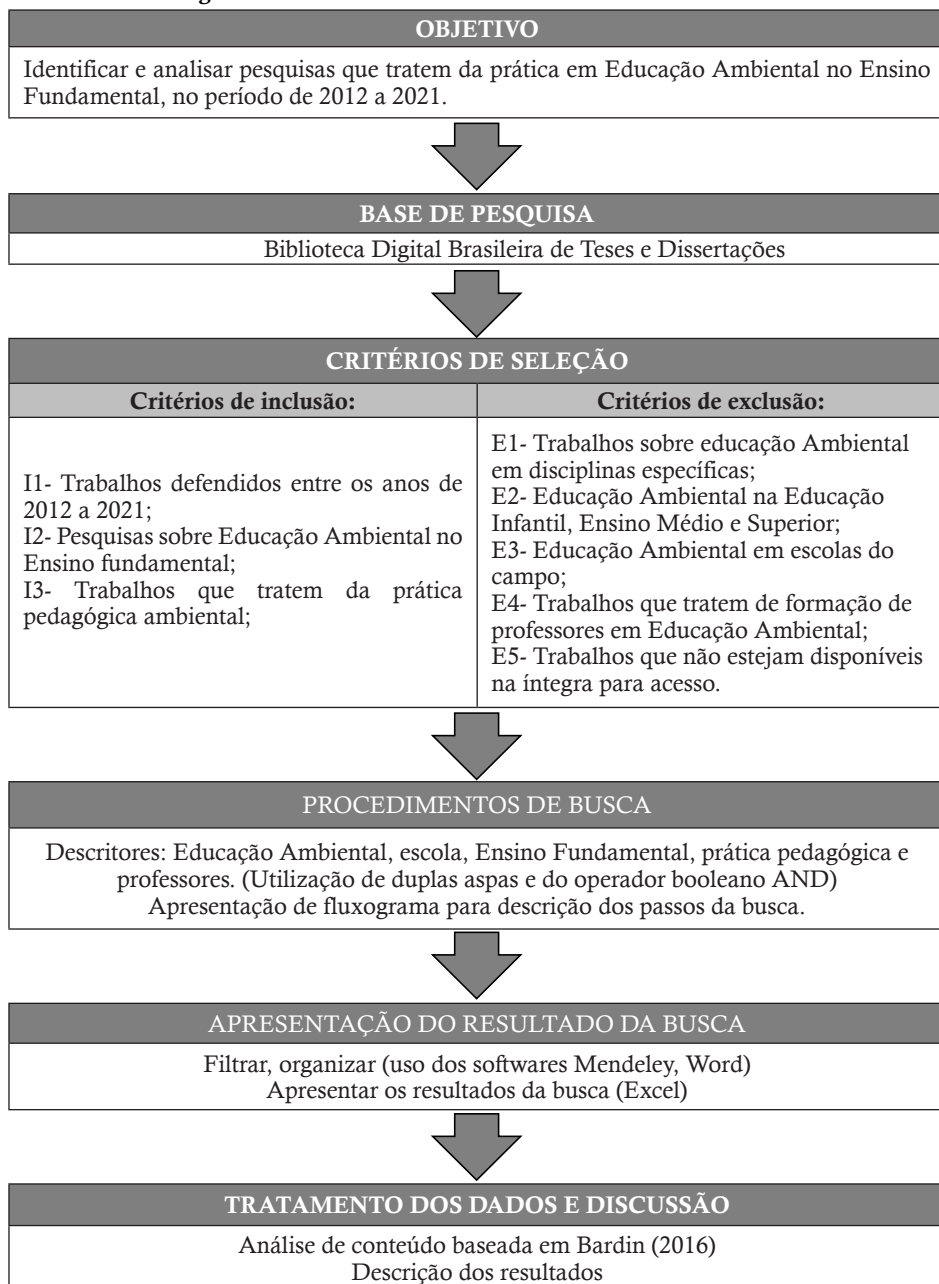
Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2016, p. 48).

Guiada pelo protocolo de pesquisa (Figura 1), iniciei as buscas no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com o objetivo de identificar as pesquisas que tratem da prática em Educação Ambiental no Ensino Fundamental. Optei pela “busca avançada” e utilizei os seguintes descritores: Educação ambiental, escola, Ensino Fundamental, prática pedagógica e professores.

Dando prosseguimento, seguem a apresentação e discussão dos resultados da pesquisa realizada, conforme as fases propostas por Bardin (2016)

para organização e análise dos dados: pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados.

Figura 1 - Protocolo de Revisão Sistemática de Literatura



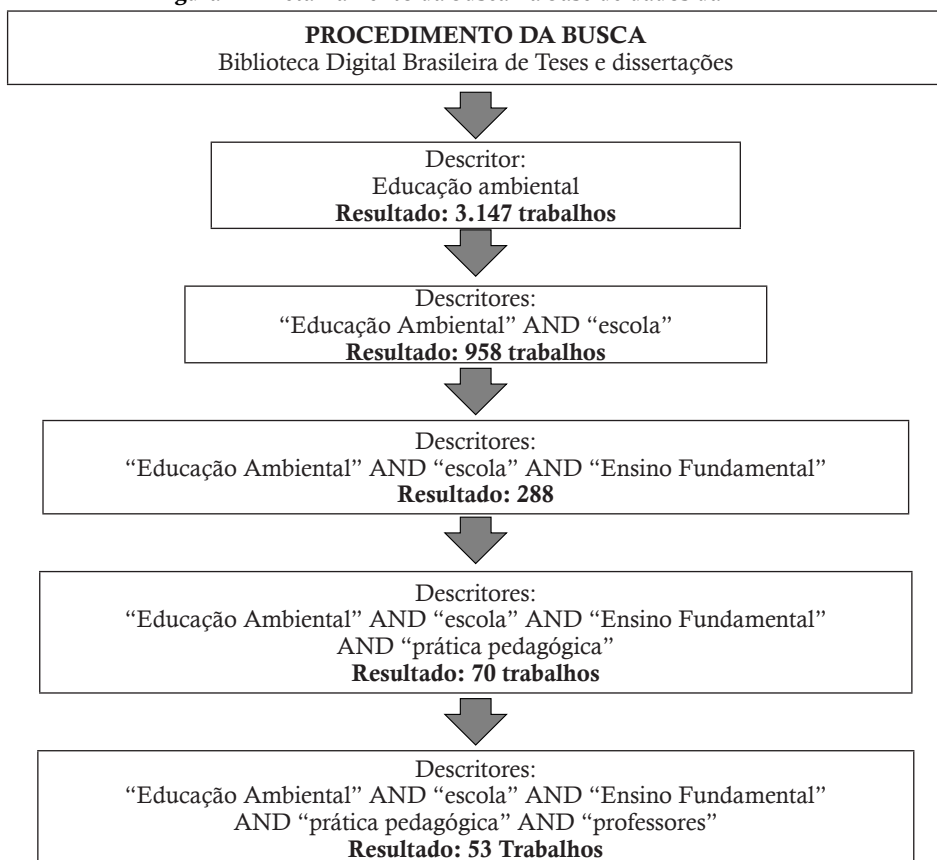
Fonte: Organizada pela autora, 2021.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Auxiliada pelas etapas para organização e análise dos dados definidas por Bardin (2016), iniciei pela pré-análise, que segundo essa autora, é a fase de organização propriamente dita. Para constituição do *corpus* de análise, atentei para as regras de exaustividade, homogeneidade e pertinência. “O *corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2016, p. 126).

A busca foi iniciada partindo do descritor mais abrangente “Educação Ambiental” para os demais descritores, sempre acrescentando mais um a cada busca, com o propósito de localizar trabalhos que melhor atendessem ao objetivo da pesquisa. Para construção das estratégias de busca, utilizei os “descritores”, “o operador booleano AND” e “duplas aspas”. Com o uso das estratégias, localizei 53 trabalhos (Figura 2), sendo 47 dissertações e 6 teses.

Figura 2 – Detalhamento da busca na base de dados da BDTD



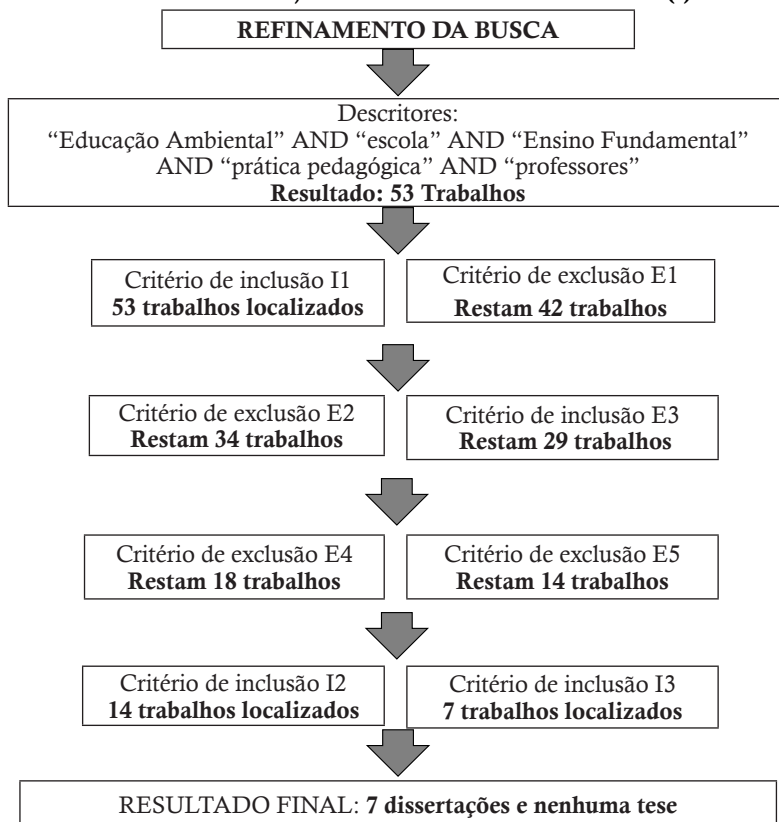
Fonte: Organizada pela autora a partir das buscas na base de dados da BDTD, 2021.

Em seguida, os 53 resumos dos trabalhos localizados foram exportados para o software Mendeley e para o word, os quais foram impressos para realização da leitura flutuante, com a finalidade de selecionar as pesquisas a partir dos critérios de inclusão e exclusão descritos no Protocolo de Revisão Sistemática de Literatura.

Nessa etapa, tive dificuldades, pois nem todos os resumos apresentavam as informações necessárias, como o objetivo e a questão de pesquisa. Em muitos, faltavam os instrumentos de produção dos dados e o nível de ensino em que o estudo foi realizado, necessitando recorrer a outras partes do trabalho para concluir a seleção das pesquisas.

Após a aplicação cuidadosa dos critérios de seleção, obtive como resultado final 7 pesquisas, sendo todas dissertações (Figura 3). Vale salientar o fato de nenhuma das 6 teses localizadas, tratar da prática em Educação Ambiental no Ensino Fundamental, mostrando uma lacuna em relação à temática, considerando o período estabelecido nessa revisão sistemática.

Figura 3 - Refinamento da busca, utilizando os critérios de inclusão (I) e exclusão (E)



Fonte: Organizada pela autora a partir das buscas na base de dados da BDTD, 2021.

Dando continuidade à análise, passei para a etapa de exploração do material, que de acordo com Bardin (2016), “é uma fase longa e consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2016, p. 131). As dissertações selecionadas foram identificadas pela letra D e numeradas de acordo à quantidade: D1, D2, D3, D4, D5, D6 e D7 (Quadro 1).

Quadro 1 - Pesquisas selecionadas: título, autor (a) e ano das defesas dos trabalhos

Nº	Título	Autor (a)	Ano
D1	Educação ambiental em escolas públicas: análise das práticas pedagógicas ambientais	Gonçalves, Bruno Silva	2013
D2	Educação ambiental: concepções e práticas pedagógicas de professores da rede pública de Simão Dias/SE	Santos, Fernanda Ramos	2013
D3	Educação ambiental na Escola Municipal Professora Neilde Pimentel Santos - Itabaiana/SE	Santos, Isabel Santana	2014
D4	A prática da educação ambiental: caso da Unidade de Ensino Lígia Chaves Cabral no município de Lauro Müller/SC	Pandini, Jaqueline Cristiane	2016
D5	A educação ambiental na prática pedagógica de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola em São José dos Pinhais, PR	Werland, Ediane Ertel	2017
D6	Reflexões no cotidiano da Escola Sully da Rosa Vilarinho à luz da educação ambiental crítica	Silva, Silvana Aparecida Marcondi	2019
D7	Educação ambiental e desenvolvimento de práticas pedagógicas: um olhar voltado para os trabalhos dos docentes e discentes do Centro de Ensino Gardner, em Canto do Buriti	Lima, Maria dos Remédios Regina de Jesus	2021

Fonte: Elaborada pela autora, a partir de pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, 2021.

Como mostra o quadro 1, em todos os títulos das pesquisas selecionadas aparece o descritor “Educação Ambiental”, e na maioria, “práticas pedagógicas”, o mesmo não acontece com os descritores “Ensino Fundamental” e “professores”. Embora todas as pesquisas tenham sido realizadas nessa etapa da Educação Básica e discutam sobre a prática dos professores em Educação Ambiental, tais descritores só aparecem ao mesmo tempo em D5. Quanto ao ano de defesa dos trabalhos, houve um maior número de publicações nos últimos anos, considerando o período de 2012 a 2021, o que pode indicar um aumento de estudos sobre a prática ambiental em escolas de Ensino Fundamental.

Das pesquisas selecionadas, a maioria foi desenvolvida nos anos finais do Ensino Fundamental (D1, D3, D2 e D4) e as demais, nos anos iniciais (D5,

D6 e D7), com abordagem qualitativa, exceto a D2 (quali-quantitativa). A entrevista foi o instrumento de coleta de dados mais utilizado, e em relação ao tipo de pesquisa, não foi explícito na maioria dos estudos, mesmo sendo uma informação básica, que deve constar especialmente no capítulo metodológico.

No que se refere às instituições, programas e estados em que os trabalhos selecionados foram desenvolvidos, há predominância de estudos em instituições localizadas nos estados da região Nordeste do Brasil (D1 na Paraíba, D2 e D3 em Sergipe, e D7 no Piauí). Um dado que chama a atenção é o fato de não aparecer nenhuma pesquisa nas regiões Sudeste, Centro-Oeste e Norte. Considerando o tema dessa revisão sistemática, busquei identificar pesquisas em programas de pós-graduação em Educação Ambiental e/ou Meio ambiente, apenas uma (D1) foi localizada, no estado da Paraíba (Quadro 2).

Quadro 2 - Instituição, programa e estado em que os trabalhos foram defendidos

Nº	Instituição de Pesquisa	Programa de Pós-graduação	Estado
D1	Universidade Federal da Paraíba –UFPB	Pós-graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento - PRODEMA	Paraíba - PB
D2	Universidade Federal de Sergipe – UFS	Pós-graduação em Educação em Ensino de Ciências e Matemática	Sergipe - SE
D3	Universidade Federal de Sergipe – UFS	Pós-graduação em Educação	Sergipe - SE
D4	Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC	Pós-graduação em Ciências Ambientais	Santa Catarina - SC
D5	Universidade Federal do Paraná – UFP	Pós-graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino	Paraná - PR
D6	Universidade Federal do Paraná – UFP	Pós-graduação em Rede Nacional para o Ensino das Ciências Ambientais	Paraná - PR
D7	Universidade do Val do Rio dos Sinos – UNISINOS	Pós-graduação em Educação	Piauí - PI

Fonte: Elaborada pela autora, a partir de pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, 2021.

Prosseguindo com a fase de exploração do material, salvei as sete pesquisas no software Mendeley e iniciei processo de categorização, definida por Bardin (2016) como uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. Nessa etapa, defini como categorias de análise “Concepções de Educação Ambiental” e “Práticas pedagógicas ambientais”, conforme a figura 4.

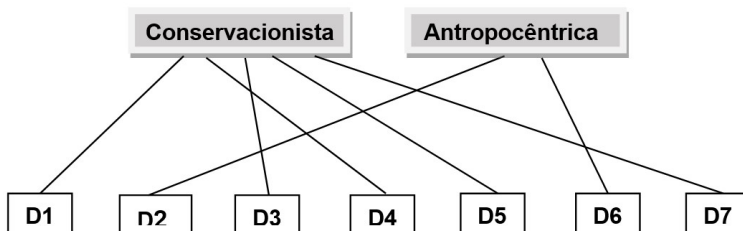
Figura 4 – Categorias e subcategorias de análise

CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS	
Concepção de Educação Ambiental	Conservacionista Antropocêntrica
Práticas pedagógicas ambientais	Ações pontuais em datas comemorativas e em disciplinas específicas Atividades de caráter informativo, em disciplinas específicas Interdisciplinar Conteúdos do livro didático e alguns projetos

Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

A categoria “Práticas pedagógicas ambientais” surgiu a partir do objetivo dessa revisão sistemática, e “Concepção de Educação Ambiental”, por estar presente nas pesquisas. E as subcategorias foram definidas a partir dos resultados apresentados nas pesquisas analisadas. Foi possível perceber que, na maioria dos estudos, a prática ambiental desenvolvida está relacionada à concepção que os educadores tem de EA e/ou meio ambiente.

Todos os trabalhos analisados discutem a concepção de Educação Ambiental dos profissionais da educação, e as concepções apresentadas foram a conservacionista e a antropocêntrica. Observa-se que a concepção conservacionista está presente na maioria das pesquisas (n = 5), conforme figura 5.

Figura 5 - Presença das concepções de EA nas pesquisas analisadas

Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

É importante destacar a informação de que parte dos professores reconhece a importância da EA, porém não compreendem o que realmente significa essa dimensão da educação. Essa não compreensão da temática, certamente reflete de forma negativa na prática realizada, comprometendo o seu desenvolvimento.

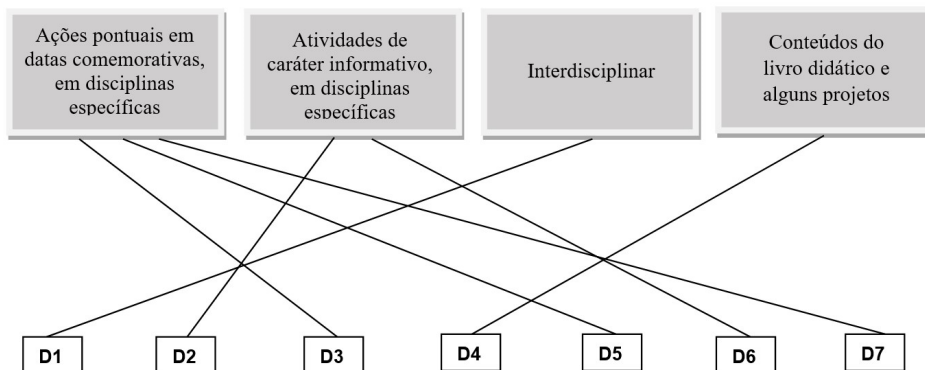
Conforme o Programa Parâmetros em Ação - Meio Ambiente na Escola, o conceito de Educação Ambiental vem sofrendo mudanças ao longo dos tempos e ainda está em construção. Nota-se que a visão conservacionista ainda está presente de forma significativa na concepção dos educadores.

Tal qual o conceito de meio ambiente, o de EA esteve, em sua origem, vinculado à ideia de natureza e ao modo de percebê-la. Ainda hoje permanece forte a influência da corrente conservacionista, que foi a mola propulsora da educação ambiental. No entanto tem se acentuado a necessidade de levar em conta os diversos aspectos que interferem em uma dada situação ambiental e a determinam, incorporando as dimensões socioeconômica, política, cultural e histórica. O propósito é formar os cidadãos para a construção de um desenvolvimento menos excludente e mais justo (BRASIL, 2001, p. 14).

Em relação à concepção antropocêntrica, Guimarães (2000) afirma que nos últimos séculos da nossa civilização, com o desenvolvimento do atual modelo de sociedade urbano-industrial, a humanidade vem criando uma postura antropocêntrica, que nos causa um grande sentimento de distanciamento em relação à natureza. Tal postura não contribui para o desenvolvimento da EA, uma vez que, como bem afirma o autor: “Esse distanciamento entre seres humanos e natureza produz a degradação de ambos” (GUIMARÃES, 2000, p. 25).

Na maioria das pesquisas analisadas a prática em EA é desenvolvida a partir de ações pontuais em datas comemorativas, ligadas ao meio ambiente, e atividades de caráter informativo, em disciplinas específicas (Ciências e Geografia), a exemplo de campanhas de arrecadação de materiais recicláveis e aulas expositivas no ambiente escolar. Em D4, a prática é desenvolvida a partir dos conteúdos do livro didático e de alguns projetos (Figura 6). Essas práticas têm o seu valor, no entanto, como afirma Reigota (2016, p. 49) “se não abordam os aspectos políticos, econômicos, culturais e sociais, não podem ser consideradas educação ambiental”. Apenas em D1, a prática é desenvolvida de forma interdisciplinar.

Figura 6 - Presença das Práticas em EA nas pesquisas analisadas



Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

A prática em EA não deve restringir a ações e atividades pontuais ou a exposições de conteúdos em sala de aula, a qual deve ser desenvolvida como

uma prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades de ensino, conforme determina a Lei nº 9.795/1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental. De acordo com o Programa Parâmetros em Ação,

As escolas restringem sua prática de educação ambiental a projetos temáticos, desarticulados do currículo e das possibilidades de diálogo das áreas de conhecimento com a temática. Frequentemente são campanhas isoladas ou ações isoladas em datas comemorativas. Há inúmeros projetos com objetivos genéricos e pouco claros [...]. Muitas vezes, são descontextualizados, não se baseiam em diagnósticos regionais e locais, e/ou se concentram em aspectos puramente ecológicos, deixando de lado os fatores culturais, políticos, econômicos e sociais que são parte integrante da temática ambiental (BRASIL, 2001, p. 17).

Algumas das pesquisas abordam que a inserção das atividades de EA no projeto político Pedagógico necessita de construções coletivas para atingir uma prática que considere a realidade dos estudantes e leve-os a refletir sobre a problemática socioambiental e interpretar o mundo de forma crítica. Sobre esse assunto, Ramos e Silva afirmam:

Considerando a escola como instituição de formação que se dedica ao processo de ensino-aprendizagem entre alunos e docentes, é imprescindível repensarmos os Projetos Políticos Pedagógicos para que, por meio deles, possamos elaborar ações e projetos voltados para a dimensão ambiental de forma ampla e transversal contribuindo para o fortalecimento de sua perspectiva crítica. (RAMOS; SILVA, 2021, p. 414).

A prática em EA em D4 é desenvolvida especialmente a partir do livro didático, apontado por muitos professores como um instrumento que apresenta linguagem de difícil compreensão para os estudantes e conteúdos de forma superficial, com informações a nível nacional. Nesse caso, faz-se necessário adaptá-lo à realidade e buscar outras alternativas de desenvolvimento da temática de forma significativa, incluindo as questões ambientais locais.

De acordo com as DCNEA, a Educação Ambiental deve ser desenvolvida como uma prática docente integrada e interdisciplinar. No entanto, não foi que se observou nos resultados dessa revisão sistemática, pois apenas em D1 a prática em EA é desenvolvida de forma interdisciplinar. Na qual os educadores compreendem a temática e a necessidade de um trabalho contínuo, que envolva todas as disciplinas, considerando que ações ou atividades isoladas não promovem mudanças. Conforme Marvila e Guisso (2019, p. 347), “a interdisciplinaridade precisa ser aplicada no ambiente escolar, superando o modelo fragmentado, fundado no isolamento de conteúdos”. Contribuindo com essa discussão, Ivani Catarina Arantes Fazenda discorre que,

Na interdisciplinaridade escolar a perspectiva é educativa, assim os saberes escolares procedem de uma estruturação diferente dos pertencentes aos saberes constitutivos das ciências. [...] as noções, finalidades, habilidades e técnicas visam favorecer, sobretudo, o processo de aprendizagem respeitando os saberes dos alunos e sua integração (Fazenda, 2015, p. 12-13).

Discutindo sobre a prática em EA, Guimarães (2004) deixa claro que apesar da difusão crescente dessa dimensão da educação pelo processo educacional, essa ação educativa reconhecida como educação ambiental geralmente se apresenta fragilizada em sua prática pedagógica. “Fragilizada por considerar que a superação da crise ambiental passa pelo processo de profundas transformações socioambientais, e que, para contribuir nesse processo, a EA precisa assumir o caráter crítico-transformador” (GUIMARÃES, 2004, p. 119-120).

Os professores, na maior parte das vezes, estão preocupados com a degradação da natureza, mobilizam-se com empenho sincero para enfrentar essa questão, mas nas práticas resultantes, geralmente, são pouco eficazes, para atuar de forma significativa, no processo de transformação da realidade mais imediata com a qual estão lidando e, reciprocamente, com uma realidade mais ampla (GUIMARÃES, 2004, p. 120).

Foi mencionada nos estudos analisados a falta de formação para os professores trabalharem com a EA. Sobre esse assunto, Marvila e Guisso afirmam que,

Os cursos de capacitação promovem para os professores a construção de uma identidade profissional e a reflexão de sua prática pedagógica. [...] se houver maior preparo deste educador, maior êxito este profissional terá na abordagem e prática da Educação Ambiental (MARVILA; GUISSO, 2019, p. 347).

Corroborando com essa discussão, Paulo Freire destaca que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente na prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2021, p. 40). “Paulo Freire contribui para a formação dos educadores ambientais, tendo como ponto de partida o mundo em que eles convivem no seu cotidiano profissional, problematizando a vida da comunidade dos entornos escolares” (DICKMANN; CARNEIRO 2021, p. 81).

Nesse sentido, pode-se afirmar que o desenvolvimento de um trabalho de Educação Ambiental de forma significativa no contexto escolar, necessita, além de formação profissional, de interação entre teoria e prática, assim como de reflexão contínua sobre a prática pedagógica. Na percepção de Silva e Silva Júnior (2012), há necessidade de estabelecer motivações para o desenvolvimento de um EA que seja capaz de contribuir significativamente para a transformação da realidade por meio da formação de sujeitos críticos, reflexivos e participativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa mostram que, embora tenha ocorrido alguns avanços, a prática pedagógica ambiental desenvolvida nas escolas de Ensino Fundamental ainda não corresponde à institucionalização da Educação Ambiental, pois a temática vem sendo inserida em projetos escolares como atividades ou ações pontuais, em disciplinas específicas, principalmente em Ciências e Geografia, de forma descontextualizada da realidade e sem articulação entre teoria e prática.

Os dados apontam para a necessidade de formação continuada aos professores para que sejam capazes de desenvolver uma prática em Educação Ambiental conforme determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental, e mostram que a inserção dessa dimensão da educação na prática pedagógica ainda é um desafio desenvolvê-la de forma interdisciplinar e numa perspectiva crítica-transformadora.

As escolas, enquanto instituições educativas que devem promover o processo de ensino e aprendizagem, necessitam de projetos interdisciplinares que levem os estudantes a compreenderem a problemática socioambiental, a partir de reflexões que considere os aspectos históricos, econômicos, sociais e culturais, no âmbito local e global, para que sejam capazes de interpretar o mundo de forma crítica e promover mudanças.

Essa revisão sistemática mostra que a produção acadêmica voltada para a prática em Educação Ambiental, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ainda é insipiente, o que sinaliza a necessidade de estudos nessa área.

Conclui-se que o desenvolvimento de uma prática ambiental de forma interdisciplinar, que associe teoria e prática, considerando a realidade dos estudantes e promovendo a reflexão da temática ainda é um desafio a ser superado no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.795**, de 1999. Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília: Planalto, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Parâmetros em Ação - Meio Ambiente na Escola**. A educação ambiental no Brasil e os sistemas de ensino. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. **DOU**, Brasília, Seção 1, 18 de junho de 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

CARVALHO, I. C. de M. “A dimensão ambiental na Educação: Avanços, recuos e descentramentos”. In: GUIMARÃES, M. **A dimensão ambiental na educação**. Campinas, SP: Editora Papirus, 2015.

CORDEIRO, A. M.; OLIVEIRA, G. M. de; RENTERÍA, J. M.; GUIMARÃES, C. A. “Revisão sistemática: uma revisão narrativa”. **Comunicação Científica**, vol. 34, n. 6, 2007.

DICKMANN, I.; CARNEIRO, S. M. M. **Educação ambiental freiriana**. Chapecó, SC: Livrológica, 2021.

FAZENDA, I. C. A. “Interdisciplinaridade: didática e prática de ensino”. **Revista Interdisciplinaridade**, n. 6, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Paz e Terra, 2021.

GUIMARÃES, M. **Educação ambiental: no consenso um embate?** Campinas, SP: Editora Papirus, 2000.

GUIMARÃES, M. “A educação ambiental crítica”. In: LAYRARGUES, P. P. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. Campinas, SP: Editora Papirus, 2004.

GUIMARÃES, M. **A dimensão ambiental na educação**. Campinas, SP: Editora Papirus, 2015.

MARVILA, N. C.; GUISSO, L. F. “Educação Ambiental e o processo de interdisciplinaridade no ambiente escolar”. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, São Paulo, vol. 14, n. 4, 2019.

POLLI, A.; SIGNORINI, T. “A inserção da Educação Ambiental na prática pedagógica”. **Ambiente & Educação**, vol. 17, n. 2, 2012.

RAMOS, J. de O.; SILVA, S. do N. “Concepções de Educação Ambiental Crítica de Professores e da Articuladora Pedagógica de uma Escola Municipal do Interior da Bahia”. **Revista Práxis Educacional**, vol. 17, n. 45, 2021.

REIGOTA, M. **O que é Educação ambiental**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2016.

SILVA, N. B.; SILVA JÚNIOR, M. F. da. “Educação Ambiental e práticas pedagógicas comunicativas no Ensino Fundamental no CAIC em Vitória da Conquista – BA”. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, vol. 29, 2012.

FATORES CRÍTICOS DETERMINANTES PARA A EXCELÊNCIA NA EDUCAÇÃO: ESTRATÉGIAS DE GESTÃO ESCOLAR PARA PROMOVER QUALIDADE

Tatiana Frazão Silva¹

1. INTRODUÇÃO

A gestão democrática da escola, defendida por Paulo Freire em “Pedagogia da Autonomia”, coloca a participação ativa da comunidade escolar como um elemento-chave. Freire argumenta que a gestão deve ser compartilhada entre diretores, professores, alunos e pais, promovendo uma maior responsabilidade coletiva pelo processo educacional. Esse modelo de gestão não apenas fortalece os laços entre a escola e a comunidade, mas também cria um ambiente de aprendizado mais inclusivo e eficaz.

A gestão escolar eficiente também requer um planejamento estratégico sólido, como defendido por Luiz Carlos de Freitas em “Gestão Escolar, Democracia e Qualidade do Ensino”. Freitas argumenta que a definição de metas claras, a avaliação constante e o ajuste de estratégias são elementos cruciais para o sucesso da gestão escolar. Ele destaca a necessidade de uma gestão baseada em evidências e dados, que permita tomar decisões informadas para melhorar o desempenho acadêmico dos alunos.

Outro aspecto fundamental da gestão escolar eficiente é a formação continuada dos profissionais da educação. Nesse contexto, Cipriano Luckesi, em “Gestão Democrática da Educação: Atualização e Desafios”, destaca a importância da capacitação constante dos docentes e gestores escolares. Ele argumenta que a formação continuada permite a adaptação às mudanças na educação e aprimora a qualidade do ensino.

A gestão escolar eficiente, como discutida por autores como Libâneo (2018) e Freitas (2011), é essencial para garantir que a escola cumpra sua

1 Mestre em Humanidades, Culturas e Artes pela Universidade do Grande Rio (Unigranrio), Pós-graduada em Gestão Escolar pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Psicopedagogia Clínica e Institucional pela FeadMinas, Graduada em Pedagogia pela Universidade Castelo Branco, Graduada em Letras-Libras pela Universidade Estácio de Sá, Orientadora Pedagógica da rede pública de Pirai/RJ, Docente de Universidade Iguazu (UNIG). Email: tatiana.fraza021@gmail.com.

missão educacional de forma eficaz. Esses autores destacam a importância de uma administração competente, do planejamento estratégico e da formação continuada dos profissionais da educação como elementos cruciais para o sucesso educacional.

A gestão democrática da escola, conforme abordada por Freire (1996) e Luckesi (2009), ressalta a participação ativa da comunidade escolar na tomada de decisões e na definição de metas educacionais. Essa abordagem enfatiza a necessidade de uma gestão compartilhada, que promova uma maior responsabilidade coletiva pelo processo educacional e, assim, contribua para a melhoria da qualidade do ensino.

2. A GESTÃO ESCOLAR COMO PILAR DA EDUCAÇÃO

A gestão escolar eficiente não é apenas um componente tangível da educação, mas também um alicerce invisível que sustenta todo o edifício educacional. Ela é a força motriz por trás da implementação eficaz das políticas educacionais, do desenvolvimento de estratégias pedagógicas inovadoras e do estabelecimento de um ambiente de aprendizado que nutre o potencial de cada aluno. Autores renomados como Libâneo (2018) e Freitas (2011) destacam como a gestão escolar bem-sucedida não apenas otimiza os recursos disponíveis, mas também cria um terreno fértil para o florescimento das habilidades e competências dos estudantes.

No contexto educacional brasileiro, a gestão escolar eficiente assume um papel ainda mais essencial. O país enfrenta desafios complexos, desde a diversidade cultural e socioeconômica até a necessidade de se adaptar a um mundo globalizado e em constante evolução. Autores como Luckesi (2009) ressaltam como a gestão democrática da educação é um instrumento poderoso para enfrentar esses desafios, permitindo que as escolas se tornem espaços de diálogo, participação ativa e construção coletiva do conhecimento. Neste cenário, a análise aprofundada da gestão escolar eficiente se torna fundamental para traçar um caminho sólido em direção à excelência educacional no Brasil.

Libâneo (2018) enfatiza que

[...] A gestão escolar eficiente é o alicerce que sustenta a qualidade da educação, promovendo a harmonia entre a administração escolar e os objetivos pedagógicos, proporcionando um ambiente propício para a aprendizagem. Essa visão destaca a importância central da gestão escolar na garantia do sucesso educacional.

A gestão escolar eficiente é um elemento crítico para a eficácia do sistema educacional, e essa importância é destacada por autores brasileiros como José Carlos Libâneo em “Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática” (2018). A gestão escolar não se limita a tarefas *administrativas*; *ela é uma estrutura que cria o*

ambiente onde a educação floresce. Quando administrada com eficiência, essa gestão promove a harmonia entre os aspectos administrativos e pedagógicos da escola, criando um ambiente propício para a aprendizagem.

A visão de Paulo Freire, apresentada em “Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa” (1996), destaca a importância da participação da comunidade na gestão escolar. Freire argumenta que uma gestão democrática, na qual alunos, pais, professores e demais membros da comunidade escolar têm voz ativa, cria um senso de responsabilidade coletiva pela qualidade da educação. Essa abordagem não apenas fortalece os laços entre a escola e a comunidade, mas também promove uma educação mais inclusiva e relevante.

A visão de Paulo Freire, expressa em sua obra “Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa” (1996), lança luz sobre um aspecto importante da gestão escolar: a participação ativa da comunidade. Freire, renomado educador brasileiro, argumenta apaixonadamente em favor de uma gestão democrática nas escolas, onde alunos, pais, professores e demais membros da comunidade escolar têm voz ativa e contribuem para a tomada de decisões educacionais. Essa abordagem não apenas fortalece os laços entre a escola e a comunidade, mas também promove uma educação mais inclusiva, relevante e de alta qualidade.

A participação da comunidade na gestão escolar é vista como um instrumento transformador que transcende a tradicional relação aluno-professor e escola-comunidade. Ela abre as portas para um diálogo contínuo e colaborativo, onde todas as partes interessadas têm a oportunidade de compartilhar suas perspectivas, necessidades e aspirações. Nesse contexto, a gestão da escola deixa de ser uma responsabilidade unilateral da administração e dos educadores e se torna uma responsabilidade compartilhada por todos os envolvidos no processo educacional.

Ao dar voz às diferentes partes interessadas, a gestão escolar democrática cria um senso de responsabilidade coletiva pela qualidade da educação. Os pais se tornam parceiros ativos na jornada educacional de seus filhos, os alunos são encorajados a participar ativamente de seu próprio aprendizado, e os professores ganham um espaço para compartilhar suas experiências e ideias inovadoras. Esse ambiente de colaboração não apenas aprimora a qualidade da educação, mas também fortalece a comunidade escolar como um todo.

A gestão escolar comunitária não se limita a questões administrativas; ela também tem o poder de moldar o currículo e as práticas pedagógicas de acordo com as necessidades e realidades locais. Ao envolver ativamente a comunidade no processo educacional, as escolas podem adaptar suas abordagens para atender às necessidades específicas de seus alunos, tornando a educação mais relevante e significativa.

A participação da comunidade promove uma educação mais inclusiva. Ela ajuda a identificar e abordar desigualdades educacionais, garantindo que todos os alunos tenham igualdade de oportunidades de aprendizado. A voz da comunidade pode influenciar políticas e práticas que garantam que a educação seja acessível e relevante para todos, independentemente de origens culturais, econômicas ou sociais.

A visão de Paulo Freire sobre a participação da comunidade na gestão escolar destaca a importância de uma abordagem democrática na educação. É um chamado para a transformação da gestão escolar, onde todos são coautores do processo educacional e todos têm a responsabilidade de garantir uma educação de excelência para as gerações futuras.

O planejamento estratégico, como enfatizado por Freitas (2011), é um componente essencial da gestão escolar eficiente. Freitas argumenta que a definição de metas claras, a avaliação constante e a adaptação de estratégias são fundamentais para o sucesso da gestão escolar. Uma gestão baseada em dados e evidências permite tomadas de decisões informadas para melhorar o desempenho acadêmico dos alunos.

A definição de metas claras é essencial para orientar o trabalho da escola. Os gestores escolares, juntamente com a comunidade educacional, devem estabelecer objetivos realistas e mensuráveis que reflitam a visão e missão da escola. Isso não só fornece uma direção clara para todos os envolvidos, mas também cria um senso de propósito compartilhado que é fundamental para o sucesso educacional.

A avaliação constante do progresso em direção às metas estabelecidas desempenha um papel crucial na gestão escolar eficiente. A coleta de dados e evidências sobre o desempenho dos alunos, a eficácia das estratégias pedagógicas e o uso eficiente dos recursos permite uma tomada de decisões informada. Quando os gestores escolares têm acesso a informações precisas e atualizadas, eles podem identificar áreas que precisam de melhoria e implementar mudanças direcionadas.

Uma gestão escolar baseada em dados e evidências promove uma cultura de aprendizado contínuo, onde a escola está sempre em busca de melhorias. A análise cuidadosa dos resultados acadêmicos, a participação da comunidade na avaliação e a flexibilidade na adaptação de estratégias são características-chave desse processo. Portanto, o planejamento estratégico não é apenas um documento estático, mas sim um processo dinâmico que impulsiona a escola em direção ao sucesso educacional. Em suma, o planejamento estratégico, como defendido por Freitas (2011), é um elemento essencial da gestão escolar eficiente que permite uma abordagem fundamentada em dados para melhorar o desempenho acadêmico dos alunos e alcançar os objetivos educacionais estabelecidos.

Luckesi (2009) destaca que a formação continuada dos profissionais da

educação, como é um aspecto crítico da gestão escolar eficiente. A constante atualização de habilidades e conhecimentos permite que os educadores estejam preparados para enfrentar os desafios em evolução da educação. Essa formação contínua não apenas aprimora a qualidade do ensino, mas também fortalece a capacidade da escola de adaptar-se às mudanças.

Nóvoa enfatiza que

[...] a formação constante não apenas atualiza as habilidades pedagógicas, mas também nutre a reflexão crítica e a capacidade de adaptação dos educadores em um ambiente educacional dinâmico.

3. DESAFIOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O cenário educacional brasileiro apresenta desafios complexos, como diversidade cultural, socioeconômica e a necessidade de se adaptar a um mundo globalizado. Autores como Luckesi (2009) destacam como a gestão democrática da educação é um instrumento poderoso para enfrentar esses desafios, permitindo que as escolas se tornem espaços de diálogo, participação ativa e construção coletiva do conhecimento.

A liderança eficaz na administração escolar não apenas lida com a operação cotidiana da escola, mas também desempenha um papel fundamental na promoção da qualidade educacional. Autores como Libâneo (2018) e Freitas (2011) concordam que a gestão eficaz permite a implementação de estratégias pedagógicas inovadoras, tornando o ambiente de aprendizado mais estimulante e eficaz.

Em um cenário educacional brasileiro marcado por desafios complexos, a gestão democrática da educação emerge como um fator crítico para promover a equidade, a participação e a qualidade no sistema escolar. Neste contexto, segue alguns tópicos fundamentais relacionados à gestão democrática da educação:

1. Diversidade Cultural na Educação Brasileira: Como a diversidade cultural brasileira impacta o ambiente escolar e como a gestão democrática pode promover a inclusão de diferentes culturas.
2. Desigualdades Socioeconômicas na Educação: Abordagem de como a gestão democrática pode contribuir para reduzir as desigualdades socioeconômicas na educação.
3. Globalização e Educação: Exploração de como a globalização afeta a educação no Brasil e como a gestão democrática pode ajudar a preparar os alunos para um mundo globalizado.
4. Participação Ativa da Comunidade Escolar: Como a gestão democrática promove a participação ativa de pais, alunos, professores e funcionários na tomada de decisões educacionais.
5. Tomada de Decisões Coletivas na Escola: Examinando como a gestão

democrática da educação envolve a tomada de decisões coletivas e como isso beneficia a escola como um todo.

6. Formação de Cidadãos Críticos: Como a gestão democrática pode contribuir para a formação de cidadãos críticos e ativos na sociedade.
7. A Promoção da Tolerância e do Respeito: Abordando como a gestão democrática pode criar um ambiente escolar que promova a tolerância, o respeito e a diversidade.
8. Desafios da Gestão Democrática na Prática: Explorando os desafios e obstáculos que as escolas podem enfrentar ao implementar a gestão democrática.
9. Impacto da Gestão Democrática na Qualidade da Educação: Avaliação do impacto positivo da gestão democrática na qualidade da educação oferecida pelas escolas.
10. Perspectivas Futuras para a Educação no Brasil: Discussão sobre como a gestão democrática pode contribuir para moldar o futuro da educação no Brasil e enfrentar os desafios em constante evolução.

3.1 O Brasil Rumo à Excelência Educacional

À luz das contribuições das práticas bem-sucedidas de gestão escolar, o Brasil tem a oportunidade de caminhar em direção à excelência educacional. A gestão escolar eficiente não é um luxo, mas uma necessidade imperativa para enfrentar os desafios educacionais do século XXI. Certamente, os exemplos a seguir podem rumar em direção à excelência educacional, apoiado em uma gestão escolar eficiente:

1. Implementação de Políticas de Avaliação Contínua: O Brasil pode adotar políticas de avaliação contínua, como o Programa de Avaliação da Educação Básica (SAEB), para monitorar regularmente o desempenho dos alunos e ajustar as estratégias de ensino (INEP, 2021).
2. Desenvolvimento de Programas de Formação Continuada de Professores: Investir na formação continuada de professores, com programas que promovam o desenvolvimento de habilidades pedagógicas e o uso de tecnologias educacionais avançadas (Luckesi, 2009).
3. Promoção de Ambientes de Aprendizado Inclusivos: Adotar práticas de gestão escolar que promovam a inclusão de alunos com necessidades especiais, tornando as escolas ambientes mais acessíveis e acolhedores (Brasil, 2019).
4. Incentivo à Pesquisa e à Inovação Educacional: Estimular a pesquisa e a inovação na educação, criando parcerias entre escolas, universidades e instituições de pesquisa para desenvolver abordagens educacionais mais eficazes.

5. Ampliação do Envolvimento da Comunidade Escolar: Envolver ativamente os pais, alunos e membros da comunidade na definição de metas educacionais e na tomada de decisões, fortalecendo o senso de responsabilidade coletiva pela qualidade da educação.

4. CONCLUSÃO

À medida que examinamos o cenário educacional brasileiro e consideramos os desafios complexos que ele apresenta, fica claro que a gestão escolar eficiente não é apenas uma opção desejável, mas uma necessidade para o futuro da educação no Brasil. Através das valiosas contribuições de autores como Luckesi (2009), Freire (1996) e outros, compreendemos que a gestão escolar eficiente engloba uma gama de práticas fundamentais que podem direcionar o país rumo à excelência educacional.

A gestão escolar eficiente, caracterizada pela gestão democrática, planejamento estratégico, formação contínua de profissionais e participação ativa da comunidade, emerge como uma estrutura sólida para construir um sistema educacional de alta qualidade. Através da implementação de políticas de avaliação contínua (INEP, 2021), desenvolvimento de programas de formação continuada de professores (Luckesi, 2009), promoção de ambientes de aprendizado inclusivos (Brasil, 2019), incentivo à pesquisa e inovação educacional (Freire, 1996) e aumento do envolvimento da comunidade escolar (Luckesi, 2009), o Brasil pode enfrentar com êxito os desafios do século XXI e proporcionar uma educação de excelência a seus alunos.

No entanto, a jornada rumo à excelência educacional não será desprovida de desafios. A implementação efetiva dessas práticas requer comprometimento, recursos adequados e uma liderança educacional visionária. É indispensável que as políticas educacionais se alinhem com esses princípios e que todos os atores envolvidos na educação, desde gestores até pais e alunos, se unam em um esforço colaborativo.

A gestão escolar eficiente é a chave que desbloqueia o potencial do sistema educacional brasileiro e, por extensão, o futuro do país. Como nação, o Brasil tem os recursos intelectuais e a determinação necessária para enfrentar esses desafios e proporcionar uma educação de alta qualidade para todos.

Portanto, é fundamental lembrar as palavras inspiradoras de Paulo Freire: “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” (Freire, 1996). Ao investir em uma gestão escolar eficiente e uma educação de qualidade, o Brasil não apenas transformará as vidas de seus cidadãos, mas também moldará um futuro mais brilhante para toda a nação.

REFERÊNCIAS

- Brasil. (2019). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Freire, P. (1996). **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. Paz e Terra.
- Freitas, L. C. (2011). **Gestão Escolar, Democracia e Qualidade do Ensino**. Cortez Editora.
- Fullan, M. (2014). **Liderando com os Lados e com o Meio**. Artmed Editora.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2013). **Os Cinco Fatores da Captação de Talentos**. Penso Editora.
- INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). (2021). **Programa de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**. Disponível em: <http://www.saeb.inep.gov.br/>, acesso em: 20 de março de 2024.
- Libâneo, J. C. (2018). **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. Cortez Editora. (Nota: Esta referência aparece duplicada na lista original, portanto, foi listada apenas uma vez.)
- Libâneo, J. C., Oliveira, J. F., & Toschi, M. S. (2008). **Gestão Democrática da Escola Pública**. Cortez Editora.
- Luckesi, C. C. (2009). **Gestão Democrática da Educação: Atualização e Desafios**. Cortez Editora.
- Paro, V. H. (2010). **Gestão Democrática da Escola Pública**. Ática.
- Sacristán, G. (2000). **O Currículo: Uma Reflexão Sobre a Prática**. Artmed Editora.

A GESTÃO E O PLANEJAMENTO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM CONVITE À REFLEXÃO

Gabriel Silveira Pereira¹

Camila Vessozi da Silva²

Lucas Batista Silva³

1. PALAVRAS INICIAIS

Ao mobilizar reflexões na perspectiva da Educação Inclusiva, uma série de elementos podem ser disparadores de problematizações, afinal o contexto escolar é atravessado por uma multiplicidade de situações que exigem a compreensão humana e qualificada das necessidades educacionais específicas que constituem e se transformam neste espaço. Com isso, representa ao Gestor um lugar de atenção e compromisso permanente, colocando-o na responsabilidade de promover, no âmbito da sua comunidade, iniciativas que não somente reconheçam a necessidade das práticas inclusivas, mas que potencializem este fazer associado a dimensões políticas, práticas e de campo teórico.

Faz-se fundamental destacar que este texto visa apresentar, a partir de um conjunto de situações, compreensões voltadas ao contexto da Educação Inclusiva, entendendo-o como território de resistência no qual muitas lutas já foram e seguem sendo travadas. Ainda, materializa-se como um coletivo de pontuações no sentido de descortinar desafios diários vivenciados no espaço escolar e que, diante da gestão e do planejamento escolar, precisam ser levados

1 Licenciado em Letras e Tecnólogo em Processos Gerenciais pelo Centro Universitário Cenecista de Osório (UNICNEC). Mestre e Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE^d) da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Técnico Administrativo em Educação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Osório. E-mail: gabriel.pereira@osorio.ifrs.edu.br.

2 Bacharela em Serviço Social e Especialista em Serviço Social e Direitos Humanos pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Osório. E-mail: camila.vessozi@osorio.ifrs.edu.br.

3 Bacharel em Medicina Veterinária pela UNA - Bom Despacho. cursando a Especialização em Docência com Ênfase na Educação Inclusiva no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - IFMG Campus Arcos. E-mail: lucassilva@outlook.com.

em consideração em cada passo dado.

Observa-se aqui, também, o quanto as formatações das comunidades escolares trazem subsídios para os diferentes movimentos de gestão e reflexões sobre os processos inclusivos, já que o número de estudantes e professores, as dimensões físicas espaciais, os contextos de atendimento, as faixas etárias e anos de atendimento escolar e outros fatores como a participação familiar tendem a apresentar desafios e potências diversos.

Pontua-se também a importância de que se invista em programas de qualificação no sentido de aproximar os Gestores Escolares da temática da Educação Inclusiva e de fomentar, a partir destes profissionais, a cultura da formação continuada, fundante às nossas escolas e de atenção indispensável. Aqui, faz-se fundamental registrar também que as formações podem se situar enquanto lugar de (re)conexão das comunidades escolares e de avaliação permanente de políticas e processos pedagógicos e institucionais.

2. A GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Em se tratando da gestão da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, vê-se como fundamental sublinhar que, como não poderia ser diferente, o lugar do gestor escolar tem sido, dia a dia, atravessado pela diversidade que se desenha na sociedade e, neste caso em especial, na escola. Assim, ao profissional, requer-se a manutenção do compromisso em promover uma gestão democrática qualificada, em diálogo com a comunidade escolar, e dedicada às especificidades dos contextos de atuação.

Atendendo-se a esta perspectiva, ponto de responsabilidade basilar, propõe-se acessar a atuação do gestor pelo (re)conhecimento do conceito de especificidades e pela prática comprometida em mobilizar processos inclusivos em diálogo com as necessidades individuais e coletivas do contexto de atuação, avaliando caminhos a serem percorridos, tempos de desenvolvimento destes e rotas de acesso que alcancem resultados mais efetivos. Traz-se, assim, que “em relação ao planejamento, é inegável sua importância, no entanto, cada realidade possui propostas e situações diferentes, que respondem aos seus contextos específicos” (Santiago; Santos, 2015, p. 490), fator que novamente direciona a pensar os processos inclusivos em reflexão com os desenhos educacionais presentes.

Reconhece-se, ainda, na compreensão de Silva e Paulino (2017, p. 07), que “a gestão escolar é fundamental para o desenvolvimento pedagógico da escola, por ser capaz de proporcionar abertura de novos espaços para transformação do cotidiano escolar”. E é a partir deste pensar que enxergamos o lugar do gestor como sendo aquele que tem um papel mobilizador, propulsor, que, além de zelar

pelo Projeto Político-Pedagógico e pelas regulamentações escolares, propõe formações, espaços de trocas, encontros sistemáticos, dinâmicas de integração comunitária, vínculos com serviços intersetoriais, etc.

Outra consideração importante vem no sentido de que:

O processo de reconhecimento das diferenças e dos novos significados nos impele a assumir um papel não somente pedagógico, mas, sobretudo, político, pois oferecer condições de participação e produzir significados e saberes que respondam às necessidades de todos, transcende uma questão técnica e nos desafia a assumir a educação como processo de luta na garantia de direitos e construção de um mundo mais justo, civilizado, cidadão (Santiago; Santos, 2015, p. 493).

Sabe-se, portanto, da dimensão do quantitativo de responsabilidades técnicas de um gestor escolar e do conjunto de atribuições e complexidades que lhes são relacionadas e, embora isso possa ser um fator de desafio em muitos momentos, também precisa ser visto pelo ângulo das possibilidades, já que a perspectiva da Educação Inclusiva deve ser tomada como ponto de reflexão em cada ação pensada. Assim:

A perspectiva da educação inclusiva contempla a ruptura de paradigmas, o ressignificar do fazer pedagógico, o aprendizado contínuo, a aceitação e o respeito às diferenças, a autonomia, a valorização das pessoas, o reconhecimento do direito de todos a uma educação de qualidade, etc. Enfim, estes apontamentos orientam para a edificação de uma sociedade verdadeiramente mais justa, humana, de(para) todos (Rezende, 2022, p. 189).

Neste contexto, a Educação Inclusiva mobiliza um olhar sensível para o planejamento escolar, trazendo, inclusive, ganhos inestimáveis nesse processo reflexivo. Avalia-se, assim, pois o planejamento voltado a estudantes com necessidades educacionais específicas exige uma construção integrada e em diálogo com os diferentes atores que participam do desenvolvimento desses educandos, partindo das suas compreensões sobre si, dos seus interesses e das dificuldades expressas em suas trajetórias, mas também das famílias, dos profissionais de apoio, das escolas e professores anteriores, da equipe de Atendimento Educacional Especializado, etc.

O planejamento envolve também ideias, valores, crenças e projetos da própria escola, interferindo diretamente nas culturas, políticas e práticas, ao nos exigir escolhas, opções metodológicas e teóricas. Nessa perspectiva o planejamento transcende (dialética e complexidade) o espaço da sala de aula, favorecendo possibilidades coletivas para que os atores escolares compartilhem uma filosofia de inclusão e assumam identidade institucional. (Santiago; Santos, 2015, p. 495).

Orientando-se pela compreensão das autoras, fundamental se faz destacar “[...] a necessidade de se adquirir novos olhares e concepções sobre os alunos como um passo importante para a elaboração de um planejamento que possa ampliar suas possibilidades de aprendizagem e de participação no espaço escolar.”(Santiago; Santos, 2015, p. 491). Desta forma, a inclusão poderá se dar efetivamente, não limitada a aspectos prescritos, mas materializada no vivenciado.

3. A INCLUSÃO COMO MOVIMENTO E RESPONSABILIDADE DE TODOS

Ao refletirmos o papel do gestor escolar e das dinâmicas de planejamento no que concerne ao fomento às práticas pedagógicas inclusivas e ao acompanhamento qualificado das trajetórias dos educandos, embora grifemos as responsabilidades e o comprometimento com a perspectiva da Educação Inclusiva, consideramos pertinente destacar que, mesmo na condição de mobilizador, um gestor sozinho, sem o diálogo e o apoio de sua comunidade, reduz imensamente sua atuação. Neste sentido, “torna-se necessário, para atender às necessidades das diversidades que surgem no cotidiano escolar, que os profissionais estabeleçam uma relação contínua entre a teoria e a prática, ou seja, tenham uma prática reflexiva” (Boaventura, 2015, p. 14).

Por vezes, em meio à preocupação diária e, até mesmo, em seguir orientações específicas de atuação considerando apenas o diagnóstico, esquece-se da humanização dos processos inclusivos e de o quanto a sensibilidade em olhar e ouvir o outro pode abrir portas. Sempre que houver possibilidade de conversar com o próprio estudante e perguntar sua avaliação sobre as atividades, deve-se fazer. A observação à interação deste também é um indicador que não pode ser desconsiderado. Nesta relação, os olhares e as vivências dos diferentes sujeitos que interagem com os estudantes trazem informações importantes.

Sublinha-se que:

[...] é através do contato, e acima de tudo do diálogo, com o aluno que aprendemos sobre ele e que podemos investigar e oferecer propostas significativas para seu desenvolvimento e participação. Esse desafio nos questiona sobre como lidamos e o que para nós representa a diferença do outro (Santiago; Santos, 2015, p. 493).

O movimento de conhecer e estar junto sinaliza processos, dinâmicas, movimentos de efetivação e fornece perspectivas. Ao observar o estudante e, organizar com ele, sua trajetória escolar, vê-se a potência de resultados orgânicos e expressivos, mas, principalmente, a constituição de uma educação preocupada com o processo, com aquilo que se aprende e como se aprende, com as afinidades que se produzem e com a manutenção qualificada da trajetória

individual do educando. Com isso, [...] evidenciamos que a inclusão requer quebras de cristalizações educacionais e reorganização do sistema educacional para que se efetivem ambientes dinâmicos e envolventes para estimular todos os alunos (Santiago; Santos, 2015, p. 497).

Ao encontro, nas palavras de Vioto e Vitaliano (2019, p. 48), “constata-se, portanto, que o conceito de educação inclusiva pressupõe respostas educativas das escolas a todos os alunos que ali se encontram”. Neste contexto, pensar na participação efetiva de cada um e nas possibilidades que o espaço escolar oportuniza às diferentes trajetórias é que sublinhamos a atuação na (e com a) diversidade.

Reconhece-se que muitas dúvidas surgirão e que, na prática, a rotina escolar (ou a falta dela - considerando, por exemplo, o imenso número de intercorrências que podem ocorrer em uma única manhã) exigirá que se pense e repense diariamente os movimentos que estão sendo produzidos. Com isso, embora seja inegável o quão desafiador pode ser este contexto, deixar de tentar não é uma opção.

O planejamento diante das dimensões de inclusão assume um caráter complexo que envolve ação reflexiva e contínua, ou seja, é um ato permeado por processo de avaliação e revisão em que nos interrogamos: Estou no caminho certo? O aluno está aprendendo? Eu estou possibilitando participação? (Santiago; Santos, 2015, p. 494).

Ter dúvidas borbulhando e presentes em cada nova mobilização, em alguma medida representa o querer construir, a preocupação com o “fazer certo” ou “fazer melhor”. Assim, sublinha o movimento da tentativa e do comprometer-se com o processo.

Reafirma-se que a Educação Inclusiva é um processo que tem se configurado a partir de avanços e conquistas, tanto por parte dos alunos, quanto por parte dos professores, da própria escola e principalmente, em termos normativos. No entanto, sua operacionalização ao longo do tempo perpassa por obstáculos e estes têm prejudicado a prática inclusiva no cotidiano escolar (Rezende, 2022, p. 189).

Nesta medida, fundamental se faz reiterar “a importância das relações coletivas e do entendimento de que estudantes com deficiência são responsabilidade de todos os atores da escola que, juntos, precisam planejar respostas educativas diversificadas para atender às diferentes necessidades pedagógicas” (Santiago; Santos, 2015, p. 499). Avalia-se, também, que o compromisso com a Educação Inclusiva precisa ir para além dos muros da escola, presentificando-se, fortemente, na sociedade e no investimento em participação social.

Mira-se, portanto, “um despertar dos cidadãos no sentido de lutar pelos seus direitos, com vistas a efetivação/construção de políticas públicas que direcionem, literalmente, recursos para este fim” (Rezende, 2022, p. 189). Traz-se, aqui, também, a dimensão ampliada de que:

Os termos inclusão e exclusão social não podem ser suficientemente explicados se não vinculados à desigualdade social que tem na estrutura social de classes a sua sustentação. Inclusão e exclusão são desdobramentos da desigualdade social fundante das sociedades estruturadas em classes sociais (Tiballi, 2016, p. 156).

E, neste intervalo, reforça-se, portanto, que:

[...] para que se almeje uma escola regular que atenda às NEE dos alunos, é necessário que se tenha um gestor escolar que esteja comprometido com a proposta da educação inclusiva, disposto a mobilizar toda a comunidade escolar no que se refere à questão em foco (Vioto; Vitaliano, 2019, p. 49).

Na interlocução com os atores que constituem a escola e a partir do fortalecimento das dinâmicas de interação com diferentes espaços de participação social, o gestor assume um papel fundamental, aproximando, inclusive, demandas sociais e do mundo do trabalho a especificidades de percursos estudantis, contribuindo para a autonomia dos educandos e para a vivência e a participação destes no dia a dia da sociedade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pensar o desenvolvimento da Educação Inclusiva em todas as dinâmicas de planejamento escolar, o gestor compromete-se em dialogar com a diversidade e reconhece que a escola, enquanto espaço plural, é enriquecida pelas práticas humanas, sensíveis e comprometidas com o desenvolvimento qualificado dos diferentes percursos e das distintas especificidades.

Ainda, vê-se que a atuação e a própria postura inclusiva do gestor dizem muito para a comunidade escolar, pois representam, na prática, princípios sociais que não podem estar limitados a conteúdos de sala de aula, mas sim, vistos em cada dinâmica proposta, no fazer diário e na preocupação com a receptividade dos espaços educativos às subjetividades humanas e a características que nos são próprias e fundantes.

Observa-se que fomentar práticas pedagógicas inclusivas, especialmente as que contemplam cada um dos constituintes da comunidade escolar, impacta as dinâmicas educativas com resultados expressivos, firmando um compromisso para além do prescrito, mas em sua preocupação íntima e legítima com a efetivação das ações. Ademais, avalia-se que cada constituinte desta comunidade coloca uma peça a mais na construção da Educação Inclusiva e que as vivências escolares, em seu caráter humanizador, representam um importante passo para o desenvolvimento comprometido da sociedade.

Aos gestores escolares, sugere-se buscarem diferentes situações de aprendizagens e investirem em estratégias de formação continuada que olhem

para os seus contextos de atuação, que partam das necessidades dos estudantes e daquilo que lhes fornecem em termos de interesses, compreensões, relações com as aprendizagens e necessidades para o desenvolvimento. Ainda, reitera-se a potência das relações constituídas e a importância de que cada sujeito presente no processo se veja, reconheça e faça parte deste. Estudantes, colegas de sala de aula, professores, auxiliares de cozinha, serventes, monitores, profissionais de apoio, equipe pedagógica, Atendimento Educacional Especializado, famílias... todos são importantes na luta pela Educação Inclusiva e na qualificação humana dos processos e projetos educativos.

REFERÊNCIAS

BOAVENTURA, R. S. **A gestão escolar na perspectiva da inclusão**. 2008. 123 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2008.

REZENDE, Euzilene Ferreira de. Olhares docentes: um estudo sobre a inclusão de crianças com necessidades educacionais específicas no contexto escolar. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 162–196, 2022. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/3768>. Acesso em: 8 abr. 2024.

SANTIAGO, M. C; SANTOS, M. P. dos. Planejamento de Estratégias para o Processo de Inclusão: desafios em questão. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, 2015, vol. 40, n.2, p. 485-502. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623645248>. Acesso em: 08 abr. 2024.

SILVA, A. S.; PAULINO, O. M. de S. G. Educação Inclusiva, Gestão Escolar e Projeto Político Pedagógico: interdependências mobilizadas para a promoção da inclusão escolar. **REIN (Revista Educação Inclusiva)**, Campina Grande, PB, v1.01, n.01, julho/dezembro-2017. Disponível em: <https://revista.uepb.edu.br/REIN/article/view/55/40>. Acesso em: 08 abr. 2024.

TIBALLI, E. F. A. A escola inclusiva no Brasil: questões para o debate. **RCE - Revista Científica de Educação**, Inhumas, v. 1, n. 1, p. 142-160, dez. 2016. Disponível em: <https://seer.facmais.edu.br/rc/index.php/RCE/article/view/13/11>. Acesso em 08 abr. 2024.

VIOTO, J. R. B.; VITALIANO, C. R.. O papel da gestão pedagógica frente ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. **Dialogia**, [S. l.], n. 33, p. 47–59, 2019. DOI: 10.5585/dialogia. N33.13671. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/13671>. Acesso em: 8 abr. 2024.

TRABALHANDO OS PRINCÍPIOS DA AGENDA 2030 NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Flávia Grecco Resende¹

1. INTRODUÇÃO

Inicialmente, essa pesquisa pretende abordar a importância da Educação Infantil na construção das bases do desenvolvimento humano e a necessidade de uma abordagem que valorize a sustentabilidade e o aprendizado sobre os desafios socioambientais do planeta. Para tal, apresenta-se a Agenda 2030, uma iniciativa global adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU), e os cinco princípios (5PS) que guiam a sua implementação.

De acordo com a Agenda 2030 (2018) são princípios:

1. Universalidade: A Agenda 2030 é aplicável a todos os países, independentemente do seu nível de desenvolvimento. Todos os países são incentivados a adotar a Agenda e trabalhar para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

2. Integração: A Agenda 2030 tem uma abordagem integrada, que busca abordar os desafios econômicos, sociais e ambientais de forma holística. Os ODS são interligados e complementares, reconhecendo que todas as dimensões do desenvolvimento estão interligadas.

3. Igualdade: A Agenda 2030 se compromete a não deixar ninguém para trás. Ela visa alcançar o desenvolvimento sustentável de forma inclusiva, englobando todas as pessoas, independentemente de sua idade, gênero, origem étnica, deficiência ou qualquer outra característica individual.

4. Sustentabilidade: A Agenda 2030 busca um desenvolvimento sustentável, que atenda às necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras de atenderem às suas próprias necessidades. Ela promove a proteção do meio ambiente, a promoção do crescimento econômico inclusivo e a paz e justiça social.

5. Parcerias: A Agenda 2030 reconhece a importância de parcerias globais para alcançar os ODS. Isso inclui parcerias entre governos, setor privado, sociedade civil e comunidade internacional. A cooperação e colaboração são essenciais para enfrentar os desafios globais.

6. Participação: A Agenda 2030 valoriza a participação ativa de todos os setores

¹ Docente na Rede Municipal da Educação de São Paulo. Pedagoga. favi.resende@hotmail.com.

da sociedade, incluindo os cidadãos, na implementação dos ODS. Ela reconhece que as soluções para os problemas globais devem surgir de uma ampla consulta e envolvimento de todas as partes interessadas.

Esses princípios são fundamentais para guiar a implementação da Agenda 2030 e garantir que ela seja eficaz e inclusiva, sendo cinco princípios (5PS) que guiam a sua implementação, sendo Pessoas, Planeta, Prosperidade, Paz e Parceria.

Pessoas: garantir que todos os seres humanos possam realizar o seu potencial em dignidade e igualdade, em um ambiente saudável.

Planeta: proteger o planeta da degradação, sobretudo por meio do consumo e da produção sustentáveis, bem como da gestão sustentável dos seus recursos naturais.

Prosperidade: assegurar que todos os seres humanos possam desfrutar de uma vida próspera e de plena realização pessoal.

Paz: promover sociedades pacíficas, justas e inclusivas que estão livres do medo e da violência.

Parceria: mobilizar os meios necessários para implementar esta Agenda por meio de uma Parceria Global para o Desenvolvimento Sustentável.

A metodologia descreve a abordagem adotada neste estudo, baseada em revisão bibliográfica e análise documental relacionadas à Educação Infantil e a Agenda 2030. São apresentados os critérios de busca e seleção dos materiais utilizados e os procedimentos adotados para analisar e sintetizar as informações.

2. DESENVOLVIMENTO

Nesta seção, são apresentados e discutidos os cinco princípios da Agenda 2030 (5PS), relacionando-os com a Educação Infantil. Para cada princípio (Pessoas, Planeta, Prosperidade, Paz e Parcerias), são exploradas suas conexões com a educação das crianças pequenas, destacando a importância do desenvolvimento socioemocional, da consciência ambiental, da equidade, da cultura de paz e da participação comunitária.

A discussão aborda as implicações e desafios da aplicação dos cinco princípios da Agenda 2030 na Educação Infantil. São discutidos aspectos como a formação de professores, a adaptação curricular, a avaliação de aprendizagem, a articulação com a família e a comunidade, e a promoção de práticas pedagógicas que estimulem a participação ativa das crianças na construção de um mundo mais sustentável e justo.

2.1 Formação de Professores

A formação de professores para a educação infantil é fundamental para garantir um ensino de qualidade nessa etapa educacional tão importante. De

acordo com a ONU (2015), para trabalhar com os ODS, a formação deve contemplar conhecimentos teóricos, práticos e metodológicos específicos para conceitos importantes na educação infantil. É necessário que os professores compreendam as características do desenvolvimento infantil, os processos de aprendizagem nessa faixa etária e as práticas pedagógicas adequadas para estimular aprendizagens acerca da Agenda de 2030.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), é importante também que os professores sejam formados para utilizar recursos tecnológicos e desenvolver práticas inovadoras, visando a melhoria constante do ensino e o acompanhamento das transformações sociais e tecnológicas.

2.2 Adaptação Curricular

De acordo com Souto (2023), a adaptação curricular na educação infantil se refere a ajustes realizados no currículo regular para atender às necessidades específicas de cada criança. A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), revela que estes ajustes são feitos com o intuito de garantir uma educação inclusiva, oferecendo oportunidades de aprendizado e desenvolvimento a todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, características individuais, dificuldades ou deficiências.

Tratando-se da Agenda de 2030, pode-se realizar a adaptação curricular em diferentes áreas, como currículo destinado a cada atividade. Souto (2023) traz alguns exemplos de adaptação curricular na educação infantil podendo incluir: a modificação de atividades, o uso de recursos adaptados, a diferenciação das estratégias de ensino e a avaliação flexível.

Souto (2023) afirma que é importante ressaltar que a adaptação curricular na educação infantil deve ser individualizada e baseada nas necessidades específicas de cada criança. O envolvimento da família e o trabalho colaborativo entre professores, profissionais de apoio e equipe técnica são fundamentais para garantir o sucesso da adaptação curricular são princípios da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

2.3 Articulação com a Família e a Comunidade

A articulação da escola com a família e a comunidade é essencial para promover um ambiente educacional efetivo e enriquecedor para os alunos. De acordo com Souto (2023), essa parceria contribui para o desenvolvimento integral das crianças, incentivando a participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo.

Para trabalhar os cinco P's da Agenda de 2030, algumas práticas podem

ser adotadas para fortalecer a articulação entre escola, família e comunidade, tais como: a abertura e acolhimento da família, oferecendo aprendizagens por meio de informações em cartazes, palestras, bate papos e etc. Souto (2023) afirma que a escola deve criar um ambiente acolhedor e receptivo para as famílias e a comunidade, estabelecendo canais de comunicação efetivos.

A temática da Agenda de 2030 é muito interessante em diversos setores da sociedade, a partir disso, Souto (2023) descreve que o envolvimento da família na vida escolar passa pelo incentivo da escola, para que haja a participação ativa dos pais na vida escolar dos alunos, promovendo reuniões, palestras, workshops e atividades que envolvam a família.

Souto (2023) afirma que a articulação entre escola, família e comunidade é uma parceria fundamental para o sucesso educacional e emocional dos alunos. Quando todos os envolvidos se unem em prol do desenvolvimento das crianças, o resultado é uma educação mais inclusiva, participativa e enriquecedora dentro dos princípios da Agenda 2030.

2.4 Práticas Pedagógicas

A educação Infantil é repleta de boas práticas pedagógicas e que podem ser adotadas para promover o aprendizado e o desenvolvimento das crianças sobre a Agenda 2030. De acordo com Souto (2023), a abordagem lúdica, a aprendizagem por meio de experiências, o estímulo à autonomia e a integração de diferentes áreas do conhecimento tornam o aprendizado mais integrado e significativo, sendo princípio fundamental da Agenda 2030.

É importante que a educação infantil valorize a diversidade e promova o respeito pela pluralidade de culturas, etnias, religiões e habilidades. A escola deve criar um ambiente inclusivo, acolhedor e respeitoso, em que todas as crianças se sintam representadas e aceitas. A Agenda 2030 prioriza a diversidade deve ser abordada de forma positiva, enriquecendo o repertório cultural das crianças e incentivando o respeito e a empatia.

3. CONCLUSÃO

A conclusão ressalta a importância de incorporar os princípios da Agenda 2030 na Educação Infantil como uma forma de promover uma educação mais alinhada com os desafios globais e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. A aplicação dos princípios da Agenda 2030 pode contribuir para formar cidadãos conscientes, responsáveis e comprometidos com a construção de um futuro melhor para todas as pessoas e o planeta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

ONU. Organização das Nações Unidas. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. 2018. Disponível em <<https://nacoesunidas.org/pos2015/>> Acesso em 01 fev. 2024.

SOUTO, A. L. Práticas diferenciadas na Educação infantil. 1ª Ed. Guarapuava: 2023.

PLANEJAMENTO ESCOLAR E DOCENTE: **PENSAR E REFLETIR EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ATIVAS**

Silvana Ferreira Lima¹

Terezinha Sirley Ribeiro Sousa²

Caroline Ferreira Guimarães³

Rosa Maria Lucena Xavier⁴

INTRODUÇÃO

As instituições educacionais brasileiras encontram-se em um período de incessante transformação, delineado por mudanças significativas nos âmbitos pedagógico, institucional e curricular. No contexto contemporâneo, é observável que uma parcela expressiva dos estudantes detém conhecimentos imprescindíveis em relação a temas atuais, e nessa perspectiva o planejamento escolar e docente devem estar alinhados à tais questões.

De maneira análoga, o planejamento escolar e docente devem estar em consonância com as mencionadas questões contemporâneas, considerando que o ato de ensinar é intrinsecamente intencional e, mais ainda, o de planejar. Nesse sentido, é essencial que o processo de planejamento seja objeto de uma reflexão aprofundada, visando assegurar que a formação dos estudantes se configure como um processo ativo e crítico, em consonância com os preceitos estabelecidos no currículo proposto.

É sabido que o planejamento educacional é um processo que exige, de maneira incontestável, flexibilidade, adaptabilidade e uma reflexão contínua. Diante desse contexto, o propósito deste estudo é delineado com a intenção de apresentar trajetórias e perspectivas no que concerne ao planejamento docente,

1 Pedagoga - Mestre em Educação em Ciências e Matemática – Técnica Educacional - silvanaferrera.uepa@gmail.com.

2 Pedagoga - Mestre em Educação – Professora Efetiva da Universidade do Estado do Pará - terezinha.sirley@uepa.br.

3 Pedagoga - Mestre em Educação – Professora Efetiva da Universidade do Estado do Pará - carolineguimaraes1707@gmail.com.

4 Pedagoga - Mestre em Educação – Professora Efetiva da Universidade do Estado do Pará - rosalucenaflor@gmail.com.

bem como as direções assumidas pelas práticas pedagógicas e o processo de formação/atualização dos professores que desempenham suas atividades nos anos iniciais, mediante a narrativa de uma experiência no ambiente escolar público.

A presente justificativa acadêmica fundamenta-se na necessidade premente de compreensão e adaptação das instituições educacionais brasileiras às constantes transformações nos âmbitos pedagógico, institucional e curricular, principalmente na Amazônia.

A contemporaneidade evidencia uma expressiva parcela de estudantes com sólido conhecimento em temas atuais e proficiência no manuseio de tecnologias, exigindo uma adaptação do ambiente escolar às demandas do século XXI, principalmente dos professores. A reflexão acerca do planejamento educacional, intrinsecamente vinculado ao ato de ensinar e de planejar, é considerada essencial para garantir uma formação estudantil ativa e crítica, alinhada aos preceitos curriculares estabelecidos.

Dentro desse contexto, a urgência de um planejamento escolar sintonizado com as questões contemporâneas é ressaltada, destacando a necessidade de uma abordagem flexível e adaptável. O presente estudo propõe-se a contribuir para a compreensão das trajetórias e perspectivas no planejamento docente, bem como nas práticas pedagógicas e no processo de formação/atualização dos professores nos anos iniciais.

A narrativa da experiência da Coordenação Pedagógica em colaboração com as professoras da Universidade do Estado do Pará -UEPA e uma professora recém formada, todas autoras sensíveis às complexidades da realidade educacional Marajoara e Amazônica, visa oferecer caminhos valiosos para aprimorar estratégias de ensino, planejamento e formação de profissionais na região. Essa abordagem, embasada na experiência específica narrada, confere uma perspectiva prática e aplicada ao estudo, contribuindo para a compreensão mais abrangente das dinâmicas educacionais em contexto regional.

Assim, delineamos como objetivo geral compreender a dinâmica de estratégias no planejamento escolar e docente, práticas pedagógicas e de formação/atualização de professores nos anos iniciais em uma escola pública no município de Salvaterra-PA considerando a realidade desses profissionais às complexidades da realidade educacional Marajoara e Amazônica. Bem como os específicos em investigar e descrever as estratégias de planejamento docente adotadas pela coordenação pedagógica em parceria com os docentes nos anos iniciais, considerando as transformações contemporâneas nos âmbitos pedagógico, institucional e curricular. Entender como ocorre a atualização dos professores que atuam nos anos iniciais, identificando contribuições para práticas pedagógicas inovadoras e propor estratégias de formação baseados na

análise da experiência, visando aprimorar estratégias de planejamento, práticas pedagógicas e formação de professores nos anos iniciais, considerando as demandas específicas da educação Marajoara e Amazônica.

O QUE A LITERATURA NOS DIZ SOB PLANEJAMENTO NOS ANOS INICIAIS?

Nesta sessão, iremos discorrer sobre o que literatura discorre em relação ao planejamento, o ato de planejar e os estudos já realizados por autores expoentes nesse tema como Heloísa Luck (2000), Gil (2012), Fernandes (1980) Libâneo (2015) e outros;

Mas, afinal, o que é planejamento escolar e docente?

Iniciamos discorrendo que o planejamento no campo da educação, pode ser compreendido como “o ato de tomada de decisões que irão impactar no andamento da educação de um país, de um estado, município, instituição ou até mesmo em sala de aula” (FERNANDES, 1980, p.76).

Pormenorizando a temática, o planejamento escolar é o ato de tomada de decisões por todos os agentes envolvidos no ato de ensinar, a decisão pela escolha do que irá estar no currículo escolar e as práticas que envolvem tais escolhas são primordiais para o resultado do trabalho pedagógico.

Cabe ressaltar que o planejamento visa “decidir a cerca dos objetivos a ser alcançados pelos alunos, conteúdo programático adequado para o alcance dos objetivos, estratégias e recursos que vai adotar para facilitar a aprendizagem, critérios de avaliação, etc.” (GIL, 2012, p. 34).

Cabe ressaltar que o planejamento não deve ser somente “responsabilidade do professor”, a gestão escolar, principalmente a coordenação pedagógica deve acompanhar e somar com o planejamento e acompanhamento das ações que nele compõe o currículo. Ou seja, o ato de planejar é também um ato democrático.

Além disso “o planejamento busca definir também as prioridades e os objetivos para que a educação possa ser melhorada e aperfeiçoada de acordo com as necessidades específicas de cada escola” (FERNANDES, 1980, p.77). Corroborando com o autor, o planejamento visa estabelecer prioridades e objetivos específicos para aprimorar a educação de acordo com as necessidades particulares de cada escola.

A professora e pesquisadora Heloísa Luck discorre sobre o Planejamento estratégico, nele compõe, metas, objetivos estratégicos, plano de ação e outras vertentes, mas, o que é mais importante compreender é que:

A escola faz parte de uma realidade social mais ampla e deve compreendê-la, para nela situar-se adequadamente e corresponder às necessidades de formação de pessoas que essa realidade demanda. **Numa sociedade que se globalizada e que se orienta pela construção do conhecimento e pela mudança contínua, mudam as perspectivas das necessidades educacionais dos alunos** (LUCK, 2000, p.12). Grifo nosso

Corroborando com o pensamento da autora, na sociedade globalizada e em constante transformação, as perspectivas das necessidades educacionais dos alunos evoluem. A busca pela construção do conhecimento e a adaptação à mudança contínua tornam-se fundamentais. Isso destaca a importância de um planejamento educacional flexível e atualizado, capaz de atender às demandas do mundo contemporâneo, proporcionando aos alunos as habilidades necessárias para enfrentar os desafios presentes e futuros. Sobre as necessidades educacionais dos alunos em um

Alguns itens do Planejamento escolar e docente

O organograma a seguir apresenta de forma visual e organizada os componentes essenciais do Planejamento Escolar. Nele, destacam-se elementos fundamentais, tais como o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Plano de Ensino e o Plano de Aula. Esses elementos constituem peças-chave na estruturação e execução das práticas educacionais, proporcionando uma visão holística e integrada do planejamento escolar.

Organograma1: Elementos fundamentais do planejamento



Fonte: Autoras, 2024.

O Projeto Político Pedagógico - PPP

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um documento que cada escola deve ter, nele está o histórico da escola e identidade, os projetos em execução, a oferta e demandas da escola, as diretrizes, metas, filosofia e princípios da prática escolar. Nele está a visão, missão e valores de cada escola.

O Guia Anual

O Guia Anual representa um compêndio estratégico que delinea as atividades e diretrizes fundamentais da instituição escolar. Este documento abrange uma variedade de informações cruciais, incluindo projetos, datas comemorativas, formatos de avaliação, reuniões com a comunidade e a equipe escolar, além de estabelecer metas de maneira concisa. Sua publicação visa disponibilizar a todos os funcionários da escola um recurso centralizado que sirva como referência para o planejamento e execução das atividades ao longo do ano letivo.

Além de servir como um guia abrangente, o Guia Anual desempenha um papel essencial ao apresentar o cronograma anual das ações da escola. Ao disponibilizar de forma transparente e acessível as datas e eventos programados, esse documento facilita a coordenação e a participação de toda a equipe educacional, promovendo uma compreensão compartilhada das metas e objetivos institucionais. Dessa forma, o Guia Anual não apenas informa, mas também serve como um instrumento unificador que promove uma gestão eficaz e alinhada com os propósitos educacionais da instituição.

O Plano de Ensino

O Plano de Ensino, uma peça-chave elaborada pelo professor, destaca-se por sua amplitude e projeção a longo prazo. Este documento abrange de maneira abrangente todos os componentes curriculares, configurando-se como uma matriz de referência minuciosamente desenvolvida pelo educador. Sua elaboração representa não apenas uma estrutura organizacional, mas também uma visão estratégica que orienta de forma abrangente as atividades educacionais ao longo do período planejado.

O Plano de Aula

O plano de aula se configura como um dos instrumentos cruciais no arcabouço de planejamento do educador. A eficácia desse processo requer uma clara definição e estruturação das etapas que compõem o plano de aula. No âmbito deste documento, são abordados elementos essenciais, tais como o “objeto do

conhecimento e habilidades, em conformidade com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Brasil (2017)”, aliados ao delineamento do foco e dos objetivos específicos da aula, a escolha da metodologia a ser empregada, a identificação dos recursos didáticos apropriados e a articulação de estratégias avaliativas coerentes com os propósitos educacionais.

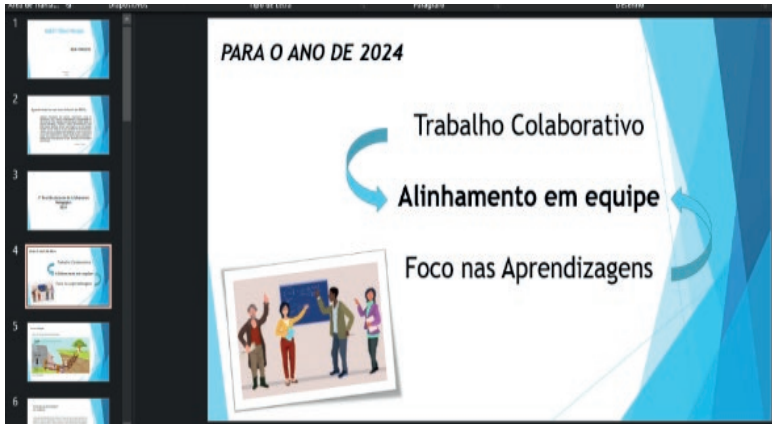
Por que o planejamento escolar e docente devem acompanhar as mudanças atuais?

O planejamento escolar, por sua natureza intrinsecamente dinâmica, não deve se ater a uma abordagem estática, mas, ao contrário, deve ser permeado pela premissa de “educação relevante” e contextualizada. É imperativo que os estudantes sejam devidamente preparados para enfrentar os desafios do século XXI, demandando uma abordagem educacional que seja alinhada às demandas contemporâneas.

DESENVOLVIMENTO

O planejamento possui um caráter reflexivo sobre todos os elementos que compõem o sistema educacional, tendo como finalidade a solução e a prevenção de problemas e a proposição de novas e diferentes alternativas (FERNANDES, 1980, p.76). Nesse contexto, o autor afirma que O processo de planejamento envolve uma reflexão abrangente que considera todos os aspectos do sistema educacional. Seu propósito central é identificar, resolver e prevenir problemas, ao mesmo tempo em que propõe alternativas inovadoras e diversas.

Na primeira reunião de alinhamento de planejamento escolar, resumimos os erros e acertos do ano anterior, em forma de autoavaliação. Posteriormente, iniciamos a apresentação em Powerpoint reforçando em como ocorre o trabalho colaborativo entre pares na escola. No segundo momento, o alinhamento em equipe, pois, o planejamento de aula e plano de ensino são realizados em conjunto, os professores se dividem por ano (1º ao 5º ano) e dividem a construção do plano de ensino por meio das áreas do conhecimento da BNCC e adaptam as aulas de acordo com a realidade e nível dos estudantes, esse ponto é flexível. A seguir a figura do material apresentado a equipe docente:

Imagem 1: Alinhamento Pedagógico com os docentes

Fonte: Autoras, 2024.

Outro ponto primordial, é o foco nas aprendizagens, os docentes discutem e refletem entre si em como alcançar o estudante por meio de experiências diversificadas e metodologias que contemple a necessidade e especificidades da turma, pois são heterogêneas. Segundo o autor:

Os professores e dirigentes escolares sabem que ações isoladas enfraquecem o espírito de grupo, as pessoas ficam sozinhas e solitárias. Quanto falta o objetivo coletivo as pessoas ficam no individualismo, não compartilham seus esforços bem sucedidos nem seus insucessos (LIBÂNEO, 2015, P.13).

No segundo momento é trazer o professor para a reflexão de suas práticas, nesse ano, buscamos refletir sobre todo o processo educacional por meio de um dos maiores expoentes da educação no mundo, Lev Vygotsky:

Imagem2: Zona de Desenvolvimento Proximal de Lev Vygotsky

Fonte: NTE/UFISM, acesso em 2024.

A interpretação focal dessa imagem é que o professor visualize como o processo do planejamento anual interfere diretamente na construção de

conhecimento dos estudantes. Nas discussões, perguntamos em como a professora do 1º ano entregou a turma, descrevendo a Zona de Desenvolvimento Real dos estudantes.

No segundo momento, a professora do 2º entendeu a Zona de Desenvolvimento Proximal em relação ao ano passado, pois o ano todo a professora do 1º ano desenvolveu competências e habilidades que foram concretizadas com a maioria da turma. Mas, durante o processo a professora do 1º ano esteve na Zona de Desenvolvimento Potencial que é o caminho que percorremos com o estudante mediante o planejamento escolar intencional.

Na ZDP que a turma do 2º ano se encontra hoje, a maioria dos estudantes possuem capacidade de resolver problemas dentro da sua faixa-etária, mas que ainda necessitam da mediação do adulto, no caso o professor.

A estratégia de discutir o autor Vigotsky com os professores foi muito importante, pois compreenderam como essa teoria está intrinsecamente ligada a realidade escolar que vivemos e que os sujeitos são historicamente situados em um contexto social.

Desta forma, o planejamento educacional envolve uma complexidade de fatores que é determinante para o resultado final que é a formação dos alunos com qualidade (FERNANDES, 1980, p.78).

Discutir a teoria de Vigotsky com os professores revelou-se de grande importância, pois permitiu que compreendessem a intrínseca conexão dessa teoria com a realidade escolar em que estamos inseridos. Ficou evidente que os indivíduos são historicamente situados em um contexto social específico. Portanto, essa compreensão ressalta que o planejamento educacional é um processo intrincado, influenciado por uma multiplicidade de fatores, todos determinantes para alcançar o resultado final desejado, que é a formação de alunos com qualidade.

Planejamento dos temas contemporâneos transversais – TCTs

Dentro do planejamento escolar, existe a possibilidade de se trabalhar com os temas contemporâneos transversais (TCT's), que para esse semestre serão trabalhados dois, um dentro da macroárea do Multiculturalismo e Meio ambiente, os TCT's são recomendados pela BNCC.

Cabe ressaltar que um TCT's deve ser abordado no planejamento escolar e docente partindo de uma problemática, no ano corrente, essa temática foi proposta da Jornada Pedagógica de 2024 do município por meio da Secretaria Municipal de Educação – SEMED/Salvaterra.

TCT's Letramento Racial

Foi apresentado aos professores a temática, solidificando os porquês de trabalhar projetos de Letramento Racial. Entretanto, os anos atuando na coordenação pedagógica nos dar certos posicionamentos e saberes da experiência, um deles é que, não tem como lançar uma temática para os docentes criarem projetos sem suporte algum.

Uma reflexão é sobre o tempo de trabalho, os professores tem vida além da escola, muito difícil vemos professores que conseguem passar horas e horas se dedicando aos estudos para um projeto. Normalmente, professores que possuem esse hábito são professores que estão na pesquisa, com facilidade de ler artigos, livros, resenhas e outras fontes e tem noção da metodologia de pesquisa, já que se trata de um projeto.

Então, apresentamos a temática de Letramento Racial partindo de uma problemática, ainda percebemos que muitos professores e professoras não tem domínio de questões étnico-raciais e uma informação importante é que no Pará, Salvaterra é o município que mais possui comunidades quilombolas (16 ao total) e apesar da escola que atuo ser no espaço urbano todos estamos imersos a realidade do município.

Outro ponto chave para esse TCT's é que hoje, é inadmissível que os docentes e coordenação não tenham noção de que a linguagem deve ser o maior instrumento de combate a discriminação racial. Ainda temos situações quanto a cor das crianças, muitos profissionais parecem estar despreparados para lidar com questões de identidade e como alinhar dentro do planejamento escolar e docente.

Por fim, falar da importância do negro na formação de nosso território não deve se reduzir ao 19 de Novembro, não é? Espera-se que com esta iniciativa, tenhamos resultados positivos em relação a temática e a vida de dezenas de crianças pretas na escola, pois é só por meio do empoderamento e visibilidade social que podemos mudar realidades dentro do ambiente escolar.

TCT's Mudanças Climática

A proposta de trabalhar no planejamento a TCT's de Mudanças Climáticas é pela demanda urgente de Cidadania Global nos estudantes, nota-se que os estudantes necessitam ser mais sensíveis ao meio ambiente.

A proposta inicial com os professores é uma visita guiada com um profissional na região costeira da cidade, em alguns pontos já percebemos a degradação com o aumento do nível do mar, nesse contexto, os professores iriam refletir enquanto as espécies estão ameaçadas, que dependem desse ecossistema e como as mudanças climáticas impactam em nossa realidade local. Espera-se

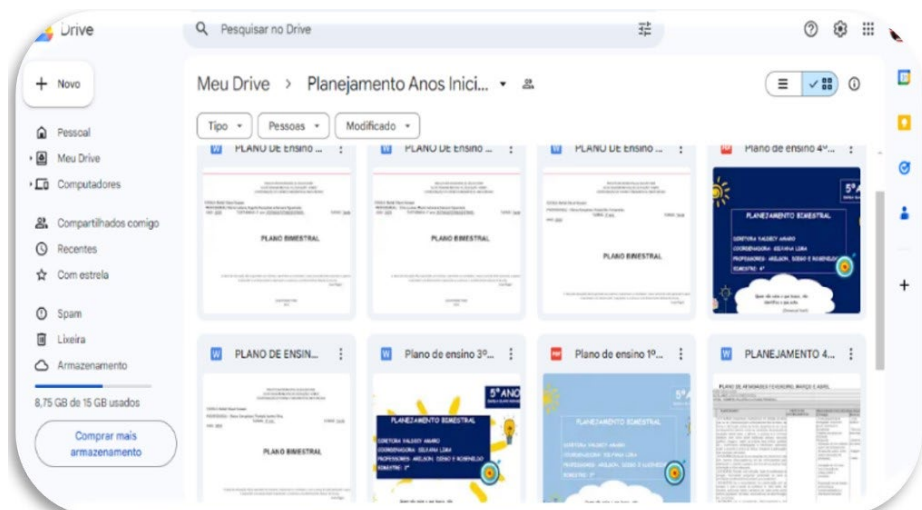
que com o projeto dentro da perspectiva de mudanças climáticas, os estudantes possam se tornar ativistas ambientais, que consigam perceber os impactos ambientais no meio ambiente por meio da ação humana, bem como o despertar para a cidadania global, sendo questão de sobrevivência.

Uso do Google Drive como recurso tecnológico para consulta dos planos de ensino, guia anual, ppp e plano de aula

Planejamento

Na imagem a seguir, demonstramos como está estabelecido no Drive os planejamentos do 1º ao 5ºano:

Imagem3: Drive de Planejamento.



Fonte: Autoras, 2024.

Adotamos o uso do Drive tanto para estimular o uso dos recursos tecnológicos pelos professores quanto para facilitar o acesso aos documentos já elaborados pelos mesmos. No ano 2024, os dias de planejamento serão para refletir nos planos já contruídos, o que foi alcançado e que deverá ser revisto pelo tempo de sala de aula. Além disso, nesse Drive está disponível o PPP, modelos de plano de aula (presencial e homeoffice) e o guia anual da instituição. Acreditamos que o uso do Drive irá facilitar a organização curricular e pedagógica dos professores pois é um instrumento de consulta contínua, pois, irão atualizar de acordo com as demandas de hoje, a exemplo TCT's e as Habilidades PARCs do programa Alfabetiza Pará, além disso, podem atualizar os descritores do Saeb e SISPAE e outras avaliações de larga escola, e o que houver.

CONCLUSÃO

As considerações finais deste estudo refletem a importância de uma abordagem estratégica e adaptativa no planejamento escolar diante do cenário dinâmico e desafiador enfrentado pelas escolas brasileiras. A contemporaneidade demanda uma revisão constante das práticas educacionais, alinhando-as às habilidades e competências dos estudantes, que se destacam em temas atuais e tecnologia.

O papel essencial do planejamento escolar como instrumento intencional de ensino foi ressaltado, destacando sua relevância na promoção de uma formação ativa e crítica dos estudantes, em conformidade com os objetivos curriculares propostos. A necessidade de flexibilidade, adaptação e reflexão contínua no planejamento educacional foi enfatizada, reconhecendo-o como um processo dinâmico que requer constante revisão.

Em síntese, este estudo ressalta a necessidade de uma educação em constante evolução, apoiada por práticas pedagógicas informadas e planejamento estratégico. O compromisso com a qualidade da educação reflete-se na capacidade de adaptação, na colaboração entre academia e prática e na promoção contínua da formação dos educadores, elementos fundamentais para enfrentar os desafios contemporâneos e proporcionar uma educação relevante e significativa.

REFERÊNCIAS

- FERNANDES, Fabiana S. **Planejamento educacional: conceitos, definições e mudanças**. UNESP–fabianasfernandes@zipmail.com.br GT: Estado e Política Educacional, n. 05, 1980.
- GIL, Antônio Carlos. Metodologia do ensino superior. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2012.
- LIBÂNEO, José Carlos. Práticas de organização e gestão da escola: objetivos e formas de funcionamento a serviço da aprendizagem de professores e alunos. **Secretaria Municipal de Educação de Cascavel-PR**, 2015.
- LÜCK, Heloísa. A aplicação do planejamento estratégico na escola. **Revista gestão em rede**, n. 19, p. 8-13, 2000.

UMA PROPOSTA DE MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA UM PROJETO INTERDISCIPLINAR DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

Marcelo Barbosa Magalhaes¹

Josiane C.S.R. Procasko²

1. INTRODUÇÃO

A escola cada vez mais carece de metodologias diferentes e de intervenções pedagógicas que promovam a compreensão do estudante das razões pelas quais os mesmos frequentam esta instituição, ou melhor, este local histórico de desenvolvimento e aprendizagem. Com isso, os cursos profissionais integrados ao ensino médio têm se revelado uma opção dos estudantes, como registra-se no Litoral Norte Gaúcho no que tange a área da informática, seja na rede estadual ou federal, segundo a demanda de número de inscritos para ingresso nestes cursos nos últimos anos (Brasil³,2022)

Paralelamente a Educação Profissional carece de modificações no que se refere à metodologias empregadas em sala de aula, segundo Araújo e Frigotto (2015), e as disciplinas de formação profissional não são diferentes, além disso existem altas taxas de evasão, por diferentes motivos, dos curso técnicos integrados na área de informática como apontam Soares, Gonçalves (2020); Sousa, et al. (2022); Moreira, et al. (2021); Borges, et al. (2022); Carneiro (2020).

Diante do cenário exposto, este capítulo de livro tem como objetivo apresentar um recorte da pesquisa, ancorada numa pesquisa-ação, desenvolvida no Mestrado Profissional em Informática (MPIE) do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) no Campus de Porto Alegre-RS, que construiu uma metodologia para implementar a prática docente de um Projeto Interdisciplinar de Iniciação Científica (PIIC), segundo um produto denominado de matriz de referência (Figura 1 e 2). Esta prática docente proporciona construção de

1 Mestrando em Informática na Educação - IFRS Campus Porto Alegre, Especialista em Educação a Distância e Tecnólogo em Análise de Sistemas. Professor de Informática da 11ª Coordenadoria Regional de Educação do Rio Grande do Sul (11ª CRE/RS).

2 Pós-Doutora em Tecnologias Digitais na Educação (PUC-RS); Doutora em Educação (UFRGS). Professora do IFRS Campus Porto Alegre.

3 <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>.

conhecimentos técnicos aos envolvidos, além do processo de desenvolvimento emancipatório ao estudante e ao docente que realizam, pois o trabalho acontece num processo dialógico, colaborativo e cooperativo, segundo Freire (1996).

2. PROJETO INTERDISCIPLINAR DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA (PIIC) E MATRIZ DE REFERÊNCIA

O conceito de projeto e seus diferentes tipos estão presentes nas ações dos professores de diferentes áreas, assim como existem diferentes compreensões e limitações conceituais, desta forma se faz necessário fazer escolhas para se construir uma proposta de prática para a área da informática, que é o foco.

Projeto interdisciplinar é um empreendimento de duração finita, com objetivos claramente definidos em função de problemas, oportunidades, necessidades, desafios ou interesses de um sistema educacional, de um educador ou grupo de educadores, com a finalidade de planejar, coordenar e executar ações voltadas para melhoria de processos educativos e de formação humana, em seus diferentes níveis e contextos (MOURA, 2006, p. 23, grifos do autor).

A pesquisa entende que o projeto interdisciplinar contempla uma ideia ou uma ação empreendedora de uma solução, destinada para um tempo e momento, contextualizada nas necessidades e condições, desde materiais e recursos físicos na escola até o amparo de conhecimentos desenvolvidos, aspectos esses que irão resultar na construção de hipóteses para resolver o problema ou uma situação.

Inicialmente o problema não está bem definido no empreendimento, mas vai se delineando com a ação, do tipo fazer e aprender, reconsiderar e aprimorar, em processo coletivo. Tal empreendimento por ser da área da informática não é isolado das disciplinas específicas, ele demandará as áreas básicas, ressaltando que a interdisciplinaridade é inerente. Com isso, “um projeto interdisciplinar é de fundamental importância nas relações entre as pessoas, os objetos e a natureza” (EVANGELISTA; COLARES; FERREIRA, 2009, p. 3-4), destacando que é uma competência a ser empregada no mundo do trabalho.

Paralelamente, todo o projeto requer um método de ação, ou seja uma metodologia, que aqui escolhes-se a da iniciação científica, que segundo Castro (2016), nesse processo de fazer e aprender que será configurado um leque imenso de opções de caminhos para resolver a curiosidade inicial, sendo esse o momento em que o projeto em ação precisa de um recorte, ou seja, de hipóteses pautadas no desenvolvimento científico.

E a iniciação científica deve ser empregada, pois o ensino médio tem por incentivo desde a Lei de Diretrizes de Bases de 1996 (Brasil, LDB, 1996), no sentido de promover este o papel de pesquisador mirim na escola básica.

Assim como as demais legislações, como a BNCC (2018), que legitimam com incremento com a competência para a informática.

As Figuras 1 e 2 apresentam a matriz de referência que construída na pesquisa de mestrado, que relaciona a prática docente com seu planejamento e ação, a vivência do que se denomina PIIC, e organização um produto educacional para que outro professor da área da informática possa apropriar-se e adaptá-lo à sua realidade e disciplina técnica na sua escola, de modo que os estudantes se engajem no processo de ser donos do seu desenvolvimento integral e técnico.

A matriz de referência foi dividida em duas Figuras para ficar mais clara a leitura do processo de implementação segundo um fluxo de planejamento e ação, mas elas se interligam sequencialmente e circularmente, pois o final volta ao início quando fecha um ciclo PIIC.

Tudo inicia com a INTENÇÃO do trabalho docente que traz para sala de aula, conforme a Figura 1, o CONTEXTO, a SITUAÇÃO A RESOLVER, e SUGESTÕES DE ESTUDOS AOS ESTUDANTES. Em seguida, inicia-se a PREPARAÇÃO E PLANEJAMENTO, conforme descrito na imagem acontece em dois momentos detalhados.

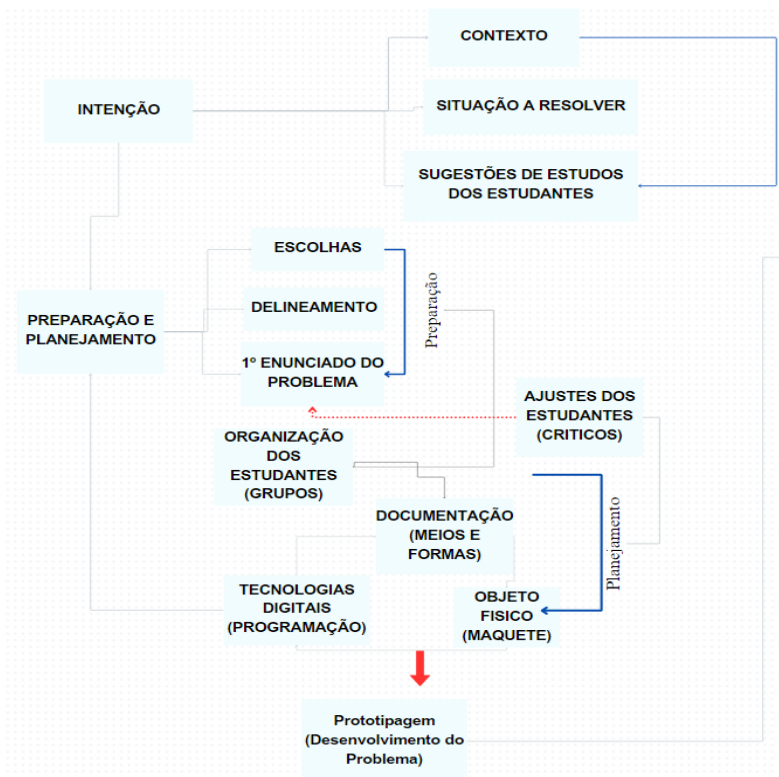


Figura 1: Fonte o autor.

Já na Figura 2, que é uma continuação da Figura 1, pois da Prototipagem (desenvolvimento do problema) os estudantes e professores envolvidos irão para a EXECUÇÃO. A execução é um momento importante de interferência pedagógica dialógica e de equidade com os estudantes quanto a ação, e não quanto aos conhecimentos técnicos da informática e outras áreas, porque é nesse momento que o estudante compartilha o já desenvolvido com os professores, colegas e apresenta para estudantes não participantes da construção PIIC.

Após receber os retornos, avaliações e sugestões dos “ouvintes” em eventos científicos, e avaliação dos professores, os estudantes realizaram os ajustes necessários, e concluíram o PIIC.

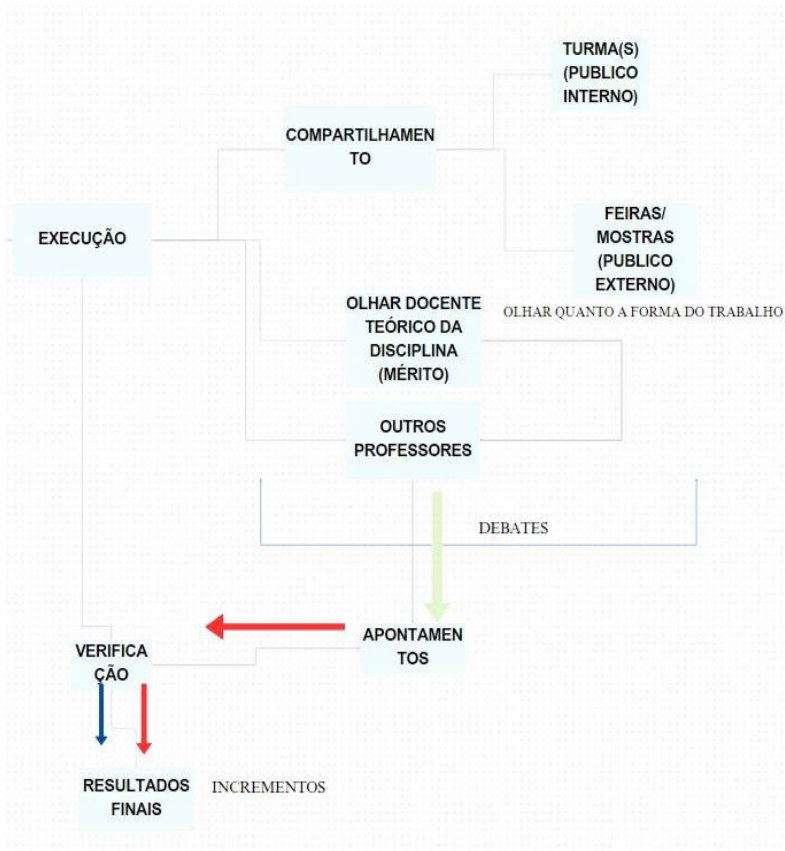


Figura 2: Fonte o autor.

Destaca-se que a matriz de referência é um ponto de partida (não é um modelo rígido) para esta prática de projetos do tipo PIIC, isto é, não tem o objetivo de analisar a aprendizagem dos estudantes, e sim processo de planejamento quanto ao ensino do professor da área técnica/disciplinas específicas, com

seus colegas (das áreas técnicas e básicas, já que aplicado ao ensino médio integrado profissional) e área do conhecimento (disciplina profissional, aqui a de Automação), assim como dos estudantes, com isso, no atual momento não discute-se a Aprendizagem Baseada em Projeto de Bender (2014).

Cabe destacar que o engajamento na área profissional é muito próximo ao mundo do trabalho, como dito por Freire (1991), e é entender este mundo do trabalho que moverá a enunciação de dúvidas, curiosidades e perguntas para assim buscar soluções. Ainda, a área da informática está inovando a cada dia, e o professor de informática não tem como dominar tudo em tempo, então ele aprenderá com o estudante novos recursos, mas este ao “sentar” do lado do estudante e entender como pensou resolver seu problema na matriz de referência aqui sugerida estará como um orientador que tem um saber específico da área para fazer reflexões e apontamentos quanto a mérito que podem agregar habilidades e competências tanto quanto ao melhor uso do recursos, quanto para ajustar e aprimorar a solução dada a situação enunciada, e nesse “jogo” de planejar para ensinar e ao ensinar atualizar-se como docente é a peça chave da proposta aqui de pesquisa.

3. APLICAÇÃO: O OLHAR DE OUTROS DOCENTES DA ÁREA DA INFORMÁTICA PARA A MATRIZ DE REFERÊNCIA AO PIIC

Através do questionário, realizado presencial, e de forma oral, gravada para transcrição, com apenas duas perguntas abertas, a seguir, realizadas com três professores de informática do ensino médio integrado em informática quanto a aplicabilidade em suas práticas pedagógicas o PIIC, realizadas no mês de março, de 2024, buscava-se outros olhares para este produto educacional do mestrado. E estes foram escolhidos por sua atuação diversificada, e histórico avaliativo como professor, sendo um professor das disciplinas de programação e com alto índice de reprovação, denominado por A, outro ministra disciplinas de banco de dados e iniciação a programação, e apresenta baixo índice de reprovação, denominado B. E, um terceiro professor que ministra diversas áreas da informática, como: programação, redes, noções de informática, e tem um perfil protocolar de ação, se “realizar todo solicitado terá sucesso, se não, não terá” (citação da mesma), denominado C.

Questionário: 1) Observe a matriz de referência do PIIC, pergunte qualquer dúvida e avalie sua aplicação nas suas disciplinas técnicas na área da informática e justifique. 2) Alguma sugestão de alteração ou apontamento.

Professores	Pergunta 1	Pergunta 2
A	<p>“Muito interessante estes conceitos de de projetos e diferenças. Gostei da conceituação de PIIC, pois tem a lógica da pesquisa e também um toque de realidade de sala de aula...”</p> <p>“Usaria mas sou mais pragmático. Traria pronto um problema, e os alunos teria que escolher bases de resolução e raciocínios, e a parte prática não me envolveria, é responsabilidade deles, que que assim escolheram esta base de resposta. Sei que como sugere é democrático, mas não sou tão democrático(risos)”</p> <p>“Ficou muito boa a parte de preparar e planejar, e sugiro que sempre tenha dois professores de informática, e das áreas básicas pode ser eletivo, pois as áreas profissionais se segmentam e os estudantes precisam entender diferentes pontos do trabalho da informática. Uma ideia.”</p> <p>“A construção do planejamento para outras turmas é incrível, uma sacada ótima, pois motiva os alunos, gera conhecimento e dificuldades aos demais colegas, e o professor não fica como o que reprova só porque pergunta e nada entende. Assim como entregar uma versão corrigida é importante já que os alunos hoje não consertam os erros e na informática mais erramos do que acertamos de primeira...”</p>	<p>“Dei algumas sugestões que caberia ao meu estilo de dar aula, mas a matriz de referência seria ótima para os estudantes que irão fazer trabalho de conclusão de curso no ensino superior de informática que ministro também. Aproveito para perguntar se posso ficar com uma cópia desta matriz para implementar na minha disciplina de Projetos que ministro ao Médio Integrado da Informática.....”</p> <p>Nesse momento recebeu a explicação de que por se tratar de uma coleta de dados para a versão final da dissertação ainda não está para compartilhar mas que com certeza irá ser comunicado quando publicado. Assim: “Parabéns, muito boa proposta para envolver os alunos do médio e mostrar para eles que a educação profissional em informática é promissora e importante...talvez assim eles se envolvam com os colegas da turma e outras, e até uma rede de amigos e isso seja um motivo de reduzir a evasão adicional, além da tua forma de agir em sala com este PIIC. Nunca tinha visto nada assim. Obrigado.”</p>
B	<p>“Achei difícil num primeiro momento pois único trabalho que escrevi na vida foi meu trabalho final de curso e alguns relatórios técnicos. No entanto, imagino que isso seja o futuro. Tive muita experiência com o EAD em diferentes modalidades e graus de ensino, também como professor e tutor, e técnico. E resolver um problema é sempre complexo. A parte que eles precisam enunciar o problema coletivo é uma habilidade para o futuro da informática, pois a especialidade atual faz ter equipes mistas de competência da informática...”. “Eu teria que estudar bastante esta matriz pois não fiz licenciatura, então tudo parece complicado de avaliar, como dar nota, porque a lógica de verificar com outros colegas ajuda os alunos a verem os erros como bags...”</p> <p>“Não sei se eu conseguiriam trabalhar de forma interdisciplinar, mas eu ia amar viver esta matriz como aluno....talvez já tivesse feito mestrado...”</p>	<p>“Usaria com certeza, e teria que ter colegas parceiros de trabalho pois aprenderemos juntos, e os alunos deveriam ter de entender que não dominamos e que vamos fazer um novo método para que eles curtam e aprendam mais. Assim acho que preciso do apoio da direção da escola para ir às feiras, para entrar nas turmas e para fazer reuniões de formação, planejamento com os demais colegas além da sala de aula. Obrigado pela oportunidade. E já está online....”</p> <p>Assim como na entrevista A explicou-se a situação e ele disse: “Anota meu celular e me manda ta? Fará um curso depois de como usar....será pago....eu faria....”</p>

<p>C</p>	<p>“Eu curti a sistematização do fluxo, e parece um algoritmo com olhar de professor de informática. Eu já faço projetos e essa parte inicial é a que mais dá trabalho e demora, pois os estudantes brigam muito até entenderem a proposta do colega. A parte do meio achei muito lógica e objetiva, quero usar se me permite uma foto...e o compartilhamento é sensacional pois protege até o professor dos primeiros questionamentos, que os alunos verificam como implicância do professor, excesso e exigência ...e assim serão externos e colegas. TOP. Faria uma planilha para avaliar, mas também depende do tipo de PIIC...”</p>	<p>“Colocaria quantidade de períodos ou estimativas de tempo para o professor colocar em seu planejamento da disciplina esta matriz. Parabéns, e aguardo a publicação.”</p>
----------	--	---

Ao analisar as transcrições das respostas acima verifica-se a compreensão do conceito de PIIC, e também da matriz de referência, da mesma forma o interesse em usar na sala de aula de cada um dos entrevistados com seu estilo, concepção docente e particularidades de disciplinas ministradas, o que é uma evidência incrível de emancipação da prática docente, porque o professor aprende, pesquisa, explora, se dispõe a dialogar com os estudantes e quer inovar, mudar a si e ao outro quanto a sua área do conhecimento.

O perfil do professor da área da informática é bem delineado, e a necessidade de estudos conceituais decorrentes de uma licenciatura são destacado, o que evidencia uma apropriação profissional - professor no que tange os entrevistados, inclusive, pois nenhum demonstrou que uma formação específica seria mais importante, ou sua impossibilidade. Apenas um professor, o A, dá a evidência que de os professores das áreas técnicas da informática teriam uma participação necessária e suficiente para este tipo de PIIC, pois registra que as demais áreas deveriam ser eletivas, e a lógica de construção da matriz de referência é contemplar o MAIOR número possível de disciplinas para que o estudante compreenda além do contexto, mas a interdisciplinaridade, que cada vez é mais emergente para os profissionais da área da informática, destacados inclusive na BNCC.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que cria a matriz de referência do PIIC objetiva promover os estudantes, diminuir a evasão escolar e valorizar o trabalho da escola que tem educação profissional integrada ao ensino médio, seja estadual ou federal. Além disso, procura promover que o professor, que primeiro é profissional da área da informática, e depois é professor, e então se constitui um professor de informática se aventure, desafie e aprenda, além de se atualizar quanto às tecnologias digitais e outras, e os problemas da nova geração, a construir, desenvolver e

promover uma aprendizagem ancorada na base do trabalho - profissional da área, favorecendo sua inserção no mundo do trabalho, e o desenvolvimento de um profissional que pensa criticamente.

O pensamento crítico é dupla, pois o estudante quanto seu novo conhecimento, seja básico ou profissional, e ao docente um novo olhar para sua prática, seu estudante, e a parceria entre ele e seus estudantes em prol de resolver problemas enunciados por eles e resolvidos por eles, além de compartilhados com a comunidade escolar e acadêmica promovendo assim o desenvolvimento das pessoas, das instituições de ensino e da região e sua comunidade. Com isso, as tecnologias cumpriram seu papel de promover otimização de tempo, melhor qualidade de vida e funcionalidade do mundo do trabalho em todas as áreas do conhecimento, e aproximando a escola da vida dos jovens e estudantes.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, R. M. de L.; FRIGOTTO, G. **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ENSINO INTEGRADO**. Revista Educação em Questão, [S. l.], v. 52, n. 38, p. 61–80, 2015. DOI: 10.21680/1981-1802.2015v52n38ID7956. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956>. Acesso em: 12 set. 2023.

BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.

BORGES, R. A. S.; SILVA, F. da; SILVA, E. F. F. A EVASÃO NO CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 29, n. 2, p. 13–31, 2022. DOI: 10.18764/2178-2229v29n2.2022.23. Disponível em: <https://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/15506>.

BRASIL. C. Nl. Lei Federal nº 9.394. **LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL**. 20 de dezembro de 1996.

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

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico**: Censo Escolar da Educação Básica 2022. Brasília, DF: Inep, 2022.

CARNEIRO, E. R. **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O CENÁRIO DA EVASÃO ESCOLAR NO CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA PARA INTERNET - EM EAD**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2020.

EVANGELISTA, I. A. S.; COLARES, M. L. S.; FERREIRA, M. A. V.. **Projetos educativos interdisciplinares na prática docente**. Sd. GT 01. Práticas Docentes e Profissionalização de Professores, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MOURA, B. do C. **LOGÍSTICA: CONCEITOS E TENDÊNCIAS**. Portugal: Centro Atlântico, 2006.

MOREIRA, L. K. R.; DE SOUZA, M. de F. M.; CASTRO, R. C. A. de M. A EVASÃO ESCOLAR NOS CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES DO INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ CAMPUS ALTAMIRA. **Educação Por Escrito**, [S.l.], v. 12, n. 1, p. e38462, 2021. DOI: 10.15448/2179-8435.2021.1.38462.

SOARES, M. C. S.; GONÇALVES, S. M. M. ESCOLHA PROFISSIONAL DE ESTUDANTES CONCLUINTES DO ENSINO MÉDIO: FATORES INFLUENCIADORES - **Comunicações Piracicaba** | v. 28 | n. 3 | p. 263-286 | set.-dez. 2021 DOI: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v28n3p263-286>.

SOUSA, M. K. V. D.; ALBUQUERQUE, D. W.; LEAL, R. B.; MAIA, M. C., O.; GOMES, A. B.; PERKUSICH, M. ANÁLISE DOS FATORES DE EVASÃO DOS ALUNOS DOS CURSOS TÉCNICOS DA ÁREA DE INFORMÁTICA NO IFPB CAMPUS CAMPINA GRANDE. In: WORKSHOP SOBRE EDUCAÇÃO EM COMPUTAÇÃO (WEI), 30., 2022, Niterói. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2022. p. 369-380. ISSN 2595-6175. DOI: <https://doi.org/10.5753/wei.2022.223124>.

O S IMPACTOS DA CULTURA VISUAL NO TRABALHO DOCENTE

Carolina Votto Silva¹

Antonio Reis de Sá Junior²

1. INTRODUÇÃO

A cultura visual é um campo de estudo que está em constante transformação, pois vivemos constantemente rodeados por imagens e pela produção das mesmas. É quase impossível pensarmos nossa forma de estar no mundo sem a proliferação de fotografias, filmes, *reels*, redes sociais como: Tiktok, Instagram, Facebook, Youtube entre outras. Somos invadidos pelos likes, que moldam a nossa subjetividade em determinados grupos sociais, assim como, determinam a estética de cada época e geração. Essas percepções nos fazem questionar como a formação docente se constrói em meio a regimes de visualidades que também moldam as subjetividades de professoras e professores. Como formar sujeitos em uma cultura que padroniza estéticas, afetos e comportamentos?

O campo é vasto, nesse sentido, o escopo desse capítulo é refletirmos os impactos que a cultura visual contemporânea produz na formação docente, como formar professoras e professores críticos no contexto de estéticas fugazes, ao mesmo tempo em que, estes indivíduos também estão imersos nesses fenômenos. A partir de reflexões que permeiam a importância de uma formação estética e o papel da arte na construção dos repertórios docentes, visamos tensionar o que Ana Mae Barbosa (2003) define enquanto cultura visual, Hernández (2010), Berlindson (2011) abordam em torno dessa discussão. Conceitos como cultura visual excludente, gênero, censura e arte contemporânea se apresentam como

1 Pós-doutoranda em Arte, Educação e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, SP. Licenciada em Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e Pedagogia pelo Centro Universitário ETEP; Mestre em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5126-2527>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6311995499245221>.

2 Professor Adjunto do Departamento de Clínica Médica da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Médico graduado pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Mestre e Doutor em Psiquiatria pela Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7486-5531>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4313420652502650>.

possibilidades de enfrentamento a reprodução e a banalização das imagens na contemporaneidade. Hernández Hernández (2010, p. 77) destaca que a cultura visual pode ser abordada em pelo menos três sentidos:

Um campo de estudo que indaga sobre as práticas de olhar e os efeitos do olhar sobre quem olha; um guarda-chuva sob o qual se incluem imagens, objetos e artefatos do passado e do presente que dão conta de como vemos e somos vistos; uma condição cultural que, especialmente na época atual, marcada por nossas relações com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), afeta o modo como vemos a nós mesmos e ao mundo.

Dessa forma, vamos por parte, o termo Cultura também tem sua origem latina a partir do verbo *culturae*, que significa “tratar”, “cultivar” ou “cultivar a *psyché* e os conhecimentos”. Originalmente, a palavra *culturae* se originou a partir de outro termo latino: *colere*, que se aproxima das atividades desenvolvidas pela agricultura através do cultivo da terra e sua sementeira. Ao longo da história presenciamos uma transformação no significado do conceito de cultura, que entre o cultivo específico agrícola, essa palavra passou a abranger nosso desenvolvimento intelectual, artístico, formativo, sendo o espelho dos hábitos, costumes e criações de diferentes povos e civilizações.

E nesse sentido, como poderíamos nos aproximar do que é Cultura Visual? Rosana Monteiro nos auxilia nessa primeira observação:

O termo cultura visual pode englobar uma variedade de formas de representação, desde as artes visuais e o cinema, até a televisão e a propaganda, atingindo ainda áreas em que, em geral, não se tende a pensar em cultura visual – as ciências, a justiça, a medicina, por exemplo. A cultura visual se ocupa da diversidade do universo de imagens. (MONTEIRO, 2008, p. 131)

Podemos perceber que inicialmente a Cultura Visual diz respeito ao conjunto de imagens que compõe nosso cotidiano através de suas diferentes ferramentas de exposição, isto é, as linguagens artísticas, publicitárias, a ciência, a tecnologia apresentam esse “universo de imagens” que compõe nossos valores em sociedade. Por isso, a importância de compreendê-los, já que a imagem é algo que conduz a humanidade secularmente, para além da escrita. Pois o universo imagético apesar de possuir seus códigos de interpretação e leitura, ele é acessado historicamente por uma parcela muito maior da população do que a linguagem verbal.

2. CULTURA VISUAL E AS IMAGENS

Segundo John Berger, em seu livro *Modos de Ver*, obra escrita a partir de uma série televisiva britânica de 1972, que abordava a relação entre a cultura visual e os desdobramentos das imagens na história da arte, “só vemos aquilo que olhamos. Olhar é um ato de escolha” (BERGER, 1972, p.10). No universo da cultura visual

somos surpreendidos cotidianamente por um arsenal de imagens advindas de diferentes lugares, seja as propagandas de rua, a televisão, o mundo virtual e sua pluralidade de informações. Dificilmente estamos desconectados das imagens, publicamos *selfies* constantemente e sentimos a necessidade de sermos aprovados pelas imagens que postamos. Além da necessidade constante de publicizar nossa privacidade. Essas rotinas virtuais transformaram profundamente nossa forma de ver e se relacionar com o mundo e as pessoas ao nosso redor.

Selfie com a Mona Lisa³



Como podemos observar na imagem acima “Selfie com Mona Lisa”, um aglutinado de pessoas se reúne de forma desordenada em frente a uma das telas mais famosas da história da arte, todos com celulares em punho, muito preocupados em fotografar-se diante da imagem sacralizada de Da Vinci. Mona Lisa é uma das pinturas mais famosas do mundo, ela foi pintada pelo artista renascentista Leonardo Da Vinci entre os anos de 1503 e 1506. Nessa pintura a óleo sobre madeira de álamo. Com pequenas dimensões de 77 cm × 53 cm, localizada no Museu do Louvre em Paris, considera-se que está é a pintura que Da Vinci melhor desenvolveu sua técnica pictórica.

No entanto, podemos refletir: se as pessoas reunidas na imagem estão concentradas em contemplar a obra Mona Lisa ou em registrar a sua presença diante da obra? Esses são questionamentos que permeiam os estudos da cultura visual, bem como, seus desdobramentos. É possível encontrar diferentes definições para o campo que explora a cultura visual. Alguns teóricos defendem o termo Cultura Visual para designar esse estudo teórico acerca do atravessamento das imagens em nosso cotidiano. Por outro lado, mesmo que

³ Disponível em: < Fonte:<https://pixabay.com/pt/photos/da-vinci-museu-do-louvre-monalisa-863125/>> Acesso em: 12 de abr de 2023.

o significado não se altere, também encontramos definições como “Estudos da cultura visual” e “Estudos Visuais”. Lampert, esclarece essas diferentes abordagens epistemológicas acerca do termo:

É relevante esclarecer que alguns teóricos se utilizam da expressão ‘cultura visual’, outros ainda optam por empregar o termo ‘estudos da cultura visual’, e também há aqueles teóricos que se utilizam da nomenclatura ‘estudos visuais’. Empregado como um campo de estudo, não abstraído de conteúdo substancial e de condição histórica, ou na tentativa de desvincular formações culturais, a cultura visual, seja como projeto/objeto ou campo de abordagem transdisciplinar, também se torna um meio propício a embates epistemológicos. De qualquer forma, independente do termo que seja usado (quer cultura visual, estudos da cultura visual ou estudos visuais), há uma temática que perpassa a maior parte da produção acadêmica, tanto no suporte teórico quanto no aporte metodológico, é a temática da contextualização da vida cotidiana. (LAMPERT, 2009, p.15)

Podemos perceber que a Cultura Visual vista como um espaço teórico de caráter transdisciplinar, permite que as imagens sejam abordadas em diferentes e distintos contextos da esfera cotidiana. Isso quer dizer, que estamos permeados pelas imagens em nossa vida em sociedade, como por exemplo, em nossa casa, nosso corpo, tribunais, escolas, ambiente de trabalho, parques, praças, museus, cinema, universidade. Nossas relações também se constituem por esse processo imagético secular e que sua tendência é somente aumentar. Por isso, não cabe somente as áreas das artes visuais, cinema, fotografia abordar o mundo das imagens, já que somos formados por um contingente de representações simbólicas que constroem nosso modo de ser social e subjetivo. Não podemos esquecer que somos sujeitos biopsicossociais. Diante disso, se torna muito importante refletirmos essa relação entre a cultura visual e a formação docente, como as imagens atravessam o trabalho dos professores e as suas constituições enquanto sujeitos sociais que habitam determinado tempo e espaço.

Hans Belting irá analisar o significado do conceito de imagem, a partir, da perspectiva da antiguidade grega. O teórico toma como referência o pensamento do antropólogo francês Vernant em torno da diferença entre duas palavras de origem grega que concentram significados diferentes do que compreendemos enquanto imagem. A saber, os termos *Eidolon* e *Kolossos*.

Eidolon era entendido como a imagem de um sonho, a aparição de um deus ou o fantasma de ancestrais mortos. Também abrange largamente o significado de imagens mentais e mnemônicas no pensamento simbólico, assim como imagens projetadas sobre o mundo exterior. Oposto a essa natureza transitória, *kolossos* representa o artefato de pedra ou metal que hoje chamaríamos *meio* [ou *medium*], no qual as imagens se materializam, apesar de *kolossos* ser também adotada no sentido moderno da palavra. Tanto o *eidolon* quanto o *kolossos* remontam ao ser humano, como um

terceiro parâmetro nesta configuração: uma pessoa vivendo em um corpo físico, que experimentou o *eidolon* e fabricou o *kolossos*, sendo o primeiro um produto da imaginação, enquanto o segundo o resultado de artefatos criadores. Minha meta é generalizar a configuração de Vernant e propor uma inter-relação triangular, em que imagem, corpo e meio poderiam conjugar-se como três marcos. (BELTING, 20015, p.68).

No entanto, quando vamos estudar os diferentes conceitos acerca da cultura visual, é importante, elencar alguns pressupostos teóricos como direcionamento reflexivo. Como nos apresenta Kevin Tavin (2009, p. 226), ao situar três questões elementares e que se entrecruzam ao abordarmos o conceito de cultura visual:

1) uma condição cultural na qual a experiência humana é profundamente afetada por imagens, novas tecnologias do olhar e diversas práticas do ver, mostrar e retratar; 2) um conjunto inclusivo de imagens, objetos e aparatos; ou 3) um campo de estudo crítico que examina e interpreta díspares manifestações e experiências visuais em uma cultura.

Conforme os três pressupostos teóricos elencados por Tavin, podemos pensar que imagens, que novas tecnologias do olhar e práticas do ver cerceiam o nosso cotidiano? Ao resgatarmos a imagem da “Selfie com Monalisa” que retrata a imagem de um grupo de pessoas com celulares nas mãos diante da pintura da Mona Lisa ou Gioconda de Da Vinci, podemos inferir que experiências visuais buscam essas pessoas diante de uma obra clássica da história da arte? Seria a contemplação da obra ou a construção de uma imagem que os coloque no centro da experiência com a pintura, ou sendo está somente um cenário artístico que registra que aquelas pessoas estiveram em um museu ou em contato com um ícone estético e histórico da arte. Essas problematizações são de extrema importância ao analisarmos como a educação trata o universo das imagens, do que podemos compreender enquanto fruição estética, contemplação, de como nosso imaginário vai sendo construído pelas novas tecnologias do olhar.

3. VISUALIDADE E EDUCAÇÃO

Um dos principais debates que se apresenta, desde os anos 70, está relacionado às implicações que as representações de gênero e sexualidade trariam para o campo da educação. Uma dessas implicações seria afigurar-se como uma estratégia alternativa a partir de uma perspectiva multicultural. O ensino multicultural de arte pode ser conceituado como um processo educacional interdisciplinar comprometido em desenvolver empatia, aceitação, entendimento e relações harmônicas entre pessoas de diferentes culturas e subculturas. (BELIDSON, 2011, p. 58).

A educação é o espaço privilegiado de respeito ao multiculturalismo, a formação plástica de um indivíduo ou povo diz muito de seus valores. Por isso,

problematizar a formação cultural é algo extremamente importante. Belidson (2011) acentua a importância da construção de um repertório imagético que leve em consideração os diferentes gêneros que nos compõe socialmente. Enaltecendo o papel da educação em ter currículos que abordem visualidades para além do cânone da história da arte ou de um juízo de gosto estabelecido social e historicamente.

Os cânones são importantes enquanto referenciais nos constituem para o conhecimento e legado cultural de um povo. No entanto, não podemos ignorar o que está sendo produzido no hoje e como a educação pode nos conduzir nesse processo. Podemos pensar como Ana Mae Barbosa (2011, p. 294) situa três tipos de cultura visual: a cultura visual excludente, a cultura visual includente e uma contracultura visual:

Cultura visual excludente, que rejeita o passado do ensino da arte, desconhece o caminho da cultura visual nos outros campos do conhecimento e acredita ter sido plantada no Brasil no século XXI. A outra linha, que denominarei **cultura visual includente**, respeita a história, busca os precursores e, especialmente, considera a cultura e as visualidades como matérias-primas da arte, e a arte como campo expandido para as outras mídias. É interterritorial do ponto de vista das teorias e plural na prática. A essa linha, declaro-me pertencer, embora admire mais profundamente a terceira, a da **contracultura visual**, que abomina o discurso verbal sobre a visualidade. Considera a cultura visual praticada até agora no ensino da arte como uma apologia da publicidade e da indústria cultural; clama por uma crítica mais contundente ao capitalismo que questione a submissão da cultura ao sistema político.

Ana Mae Barbosa segue sua crítica ao se identificar mais com uma contracultura visual expondo o exemplo, do artista de rua que interfere visualmente nos discursos visuais da publicidade: O *decaptator*, artista anônimo de rua, é um excelente exemplo de contracultura visual, pois interfere nos glamorosos pôsteres publicitários da Daslu e da Armani (2011, p. 295). Barbosa nos chama atenção para o discurso de crítica da cultura visual que não se manifesta somente no texto, é possível construir uma crítica que parta da visualidade. Fazer com que estudantes interfiram e construam visualidades em contraface a uma imagem que represente um signo de poder social. Esse seriam um dos papéis da educação diante dos regimes visuais, produzir uma crítica que eleve ao status da invenção também sem negar a tradição da história da arte ou das imagens, que possa ser includente. Mas, ao mesmo tempo também criar novas imagens através de meios contemporâneos que dialoguem com a juventude e faça sentido para o público ou estudante. Aguçar um olhar sensível e de criticidade diante dos problemas sociais e as minorias, em relação as grandes corporações que dominam as relações econômicas.

Para Arvedsen é importante o conhecimento da Cultura Visual não só através da análise, do entendimento, do descortinamento, etc., mas também em termos de estética, fascinação, experiência, envolvimento e participação. Por isto, o professor de arte deve ser capaz de mudar a perspectiva de observadores para aquela de participantes (LINDSTRÖM, 2009, p. 17).

Por isso, um dos papéis centrais da educação nesse processo é o de produzir a experiência estética para além da contemplação. Como ressalta Ana Mae Barbosa, é preciso praticar a arte, dialogar com a realidade circundante e não é à toa que ela foi a primeira professora de arte-educação da Universidade de São Paulo e elaborou uma metodologia muito difundida no ensino da arte-educação intitulada Proposta Triangular.

Foi no esforço dialogal entre o discurso pós-moderno global e o processo consciente de diferenciação cultural também pós-moderno que, no ensino da arte, surgiu a abordagem que ficou conhecida no Brasil como Metodologia Triangular, uma designação infeliz, mas uma ação reconstrutora. Sistematizada no Museu de Arte Contemporânea da USP (87/93), a Triangulação PósColonialista do Ensino da Arte no Brasil foi apelidada de “metodologia” pelos professores. Culpo-me por ter aceitado o apelido e usado a expressão Metodologia Triangular em meu livro *A imagem no Ensino da Arte*. Hoje, depois de anos de experimentação, estou convencida de que metodologia é construção de cada professor em sua sala de aula e gostaria de ver a expressão Proposta Triangular substituir a prepotente designação Metodologia Triangular. Em arte e em educação, problemas semânticos nunca são apenas semânticos, mas envolvem conceituação (BARBOSA, 1998, p. 33).

A arte, ao tentar romper a lógica do mercado, nos devolve o mundo como experiência a ser vivida. Como o sistema econômico nos priva progressivamente dessa experiência, cabe inventar modos de representação/apresentação dessa realidade não vivida. É preciso pensar que as obras relacionais propõem enredos e que a arte é uma forma de uso do mundo, uma negociação infinita entre pontos de vista nos quais existe a necessidade de uma participação afetiva intensa. A obra relacional propõe a construção de espaço-tempo próprio, cujo tempo é visto como resultado das relações humanas, de sua circulação e de seus afetos, possibilitando que os efeitos sejam intensos e os afetos duráveis.

A educação da cultura visual situa questões, institui problemas e visualiza possibilidades para a educação em geral, características que não encontramos destacadas atualmente em nenhum outro lugar do currículo. Isto ocorre porque ela conduz os sujeitos à consciência crítica e a crítica social como um diálogo preliminar, que conduz à compreensão, e, então, à ação. Nessa análise, a melhor palavra para descrever este processo é “agência”: uma consciência crítica que conduz a ações assentadas para resistir processos de superioridades, hegemonias e dominação nas nossas vidas diárias. Nessa direção, a educação da cultura visual é aberta a novas e diversas formas de conhecimentos, promove o entendimento de meios de opressão dissimulada,

rejeita a cultura do Positivismo, aceita a ideia de que os fatos e os valores são indivisíveis e, sobretudo, admite que o conhecimento é socialmente construído e relacionado intrinsecamente ao poder. Necessariamente, a educação da cultura visual incentiva consumidores passivos a tornarem-se produtores ativos da cultura, revelando e resistindo no processo às estruturas homogênicas dos regimes discursivos da visualidade. (BELIDSON, 2011, p. 63)

Belidson nos coloca a importância da educação da cultura visual, se anteriormente, pensávamos os contributos das reflexões acerca da cultura visual, o processo de contribuição da arte educação que coloca em evidência a necessidade de um olhar formativo para a cultura visual. Os estudos de Ana Mae Barbosa irão contribuir efetivamente para a construção dessa educação e inclusive seu estudo acerca das atividades desenvolvidas no início do século XX como os primeiros passos de uma educação da cultura visual que reverbera como construção de um repertório imagético crítico. Pois, precisamos refletir que quando aliamos um olhar curioso com criticidade chegamos a uma das maiores contribuições que a educação pode investir em nossa sociedade.



Da esquerda para direita: As obras são do artista brasileiro Denilson Baniwa, *Cunhatain, antropofagia musical*, 2018; *Curumim Guardador de Memórias*, 2018; *AWÁ UYUKÁ KISÉ, TÁ UYUKÁ KURÍ AÉ KISÉ IRÛ (QUEM COM FERRO FERRE COM FERRO SERÁ FERIDO)*. Denilson Baniwa, Acrílica sobre algodão cru, 2018 . Dimensões 1,60x2 metros.

Assim, ao utilizar a cultura visual para discutir questões relativas a problemas sociais, explorar as imagens de origens diversas e propor reflexões críticas acerca de como as visualidades influenciam nas relações de poder e no modo como o indivíduo se vê e é visto (HERNÁNDEZ, 2011), a educação da cultura visual estimula mudanças sociais que objetivam uma sociedade mais igualitária e o respeito à diversidade, seja ela religiosa, étnica ou outra qualquer.

Da mesma forma, ao incentivar novas percepções que geram novas interpretações e produção de novos significados sobre os fenômenos visuais, sejam contemporâneos ou de épocas passadas, da cultura erudita ou da cultura popular, a educação da cultura visual impacta de forma direta a arte/educação (TOURINHO E MARTINS, 2011) e, conseqüentemente, a maneira como são vistas e sentidas as formas visuais de diversas culturas. Deste modo, novamente a educação da cultura visual se relaciona com o multiculturalismo, pois estimula a análise sobre as relações de poder e das significações desses fenômenos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As imagens constroem uma leitura de subjetividade e estão diretamente relacionadas com o poder, com as questões de gênero, os modos e hábitos desenvolvidos por uma determinada cultura. A importância e papel tanto da arte quanto da educação são determinantes para a construção de uma postura mais empática diante daquilo que nos é estranho. Por isso, para além da cultura visual, é de suma importância uma educação da cultura visual, que permita a construção de um repertório teórico-conceitual que respeite as diferenças sexuais, culturais, sociais problematizando assim, posturas misóginas, preconceituosas e autoritárias acerca dos modos de vida em sociedade.

A pluralidade que habita o cotidiano e o mundo das imagens requer que a educação se coloque como mediadora do campo de forças de poder que constroem um imaginário unilateral. No entanto, é preciso uma cultura visual que seja incluyente das diferentes formas de abordagem dos fenômenos visuais e sociais, dessa forma, o caminho para a construção de uma educação visual se dá pela via da mediação e formação cultural do olhar em sociedade.

A cultura visual se manifesta de forma mais evidente a partir dos anos de 1960, como salienta Belidson ao se referir a Chalmers.

Chalmers (2005) observa que esse recente aparecimento da cultura visual no currículo está sujeito as experiências e teorias que aconteceram e foram produzidas antes, uma vez que ele reivindica que os anos sessenta foram os mais significativos para a fundação do que veio a se desenvolver ultimamente como a educação da cultura visual. (BELIDSON, 2011, p. 65)

Há uma construção e uma trajetória histórica para chegarmos até o estudo a respeito da cultura visual para a compreensão da importância e da necessidade de uma educação cultural, como esclarece Ana Mae Barbosa:

A cultura visual incluyente e imbricada historicamente enraizada, surgiu com a abertura dos arte-educadores para a multiculturalidade de seu país e para as diferentes mídias; iniciou com a arte pretendida pela Escola Nova para a educação. Nos textos de Cecília Meireles, na década de 30, é possível detectar um conceito de arte como campo expandido para as tecnologias da época, especialmente o cinema. Essa cultura assimilou uma ideologia caudatária não só dos estudos de Gilberto Freyre, mas de muitos outros culturalistas, entre eles Aloísio Magalhães, que, em plena efervescência da implantação do modelo de ensino de Design da Escola de Ulm, na Escola Superior de Design Industrial do Rio de Janeiro, falava em visualizar os modos pelos quais o povo resolve os problemas de forma e função e valorizava a cultura do povo integrada ao design moderno. O início do modernismo, se não chegou a ser antropofágico, foi pelo menos hibridizante. O modernismo no ensino da arte institucionalizado pelas escolinhas de arte seguiu em frente com a ideia de que não só o consagrado pelos críticos é

arte, não só o museu pode conferir valor à obra. As escolinhas eram expressionistas e não formalistas. (BARBOSA, 2011, p. 296-297)

Esse retrospecto pontuado por Ana Mae é importante para nos situarmos em termos nacionais de como fomos constituindo uma educação para o olhar mesmo anterior as definições conceituais de cultura visual. Que sendo a arte e as possibilidades de seu ensino, forças potencializadoras de transformação social e de respeito as diferentes etnias, pois através da estética somos convocados a construir uma ética, ou como bem, afirmou Susan Sontag – Uma ética do ver – tão importante diante de um mundo constituído de imagens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ADORNO, Theodor W. **Dialética negativa**. Tradução de Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

AGAMBEN, Giorgio. **Ideia de Prosa**. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

BARBOSA, Ana Mae. **A cultura visual antes da cultura visual** *Visual culture before visual culture* **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 293-301, set./dez. 2011. Doi: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/9288/6778>.

BELTING, Hans. **A verdadeira imagem**. Porto: Dafne, 2011.

_____. **Por uma Antropologia da Imagem**. Concinnitas, Rio de Janeiro (UERJ, DEART), ano 6, v. 1, n. 8, pp. 64-78, 2005.

_____. **Imagem, Mídia e Corpo: uma nova abordagem à iconologia**. Ghrebh, Revista de Comunicação, Cultura e Teoria da Mídia, São Paulo, n. 8, pp. 32-60, 2006.

BENJAMIM, Walter. **A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica**. in Benjamin e a Obra de Arte: Técnica. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 2012.

BERGER, John. **Modos de Ver**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional**. São Paulo: Martins Fontes 2009a.

BOURRIAUD, Nicolas. **Pós-produção: como a arte reprograma o mundo contemporâneo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009b.

DIAS, Belidson. **O I/Mundo da Educação em Cultura Visual**. Brasília: UnB, 2011.

DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

FREEDMAN, Kerry. **Currículo dentro e fora da escola: representações da arte na cultura visual**. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 126-142.

HERNÁNDEZ, F. **Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional**. - Porto Alegre:Mediação, 2007.

HERNANDEZ, Fernando. **A cultura visual como um convite à deslocalização**

do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (orgs.). Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos. Santa Maria: UFSM, 2011.

HERNANDEZ, Fernando **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

HOFMANNSTHAL, Hugo Von. **As palavras não são deste mundo.** – Belo Horizonte: Editora ÂYINÉ, 2017.

KANAUSS, Paulo. **O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual** ArtCultura, Uberlândia, v. 8, n. 12, p. 97-115, jan.-jun. 2006. Doi: http://www.artcultura.inhis.ufu.br/PDF12/ArtCultura%2012_knauss.pdf

JAY, M. **Cultural relativism and the visual turn.** *Journal of Visual Culture*, Vol. 1, n. 3, p. 267- 278, 2002.

LAMPERT, Jocielle. **Arte Contemporânea, cultura visual e formação docente.** 2009. 159f. Tese (Doutorado Escola de Comunicações e Artes - ECA) Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O Pensamento Selvagem.** Campinas, SP: Papyrus, 1989.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

RANCIÈRE, Jacques. As imagens querem realmente viver? In ALLOA, Emmanuel (Org.). **Pensar a imagem.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SONTAG, Susan. **Sobre Fotografia.** – Rio de Janeiro: Companhia das letras, 2004.

TAVIN, Kevin. Antecedentes críticos da cultura visual na arte educação nos Estados Unidos. In: **ENCONTRO DE CULTURA VISUAL NA FAV,** Universidade de Goiânia, 2008, Goiânia. Anais. Goiânia: FUNAPE, 2008.

COMO ESTUDAR PARA APRENDER: A ORIENTAÇÃO DE ESTUDOS AJUDANDO NO ÊXITO DOS ALUNOS

Marilia Carrenho Camillo¹

Nayanna Reinaldin²

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo versa sobre a importância da orientação de estudos como uma possibilidade de intervenção psicopedagógica, em instituições de ensino particulares de educação básica, com o objetivo de auxiliar os estudantes a solucionar um grande conflito, que sobrevive entre o desejo e a expectativa do sucesso nos estudos e as verdadeiras possibilidades de rendimento desse estudante, com obstáculos como a preguiça, a fadiga, a falta de concentração ou de compreensão e, por fim, o desinteresse devidamente superados.

O foco central é oferecer aos alunos uma assistência de nível técnico, por profissionais capacitados na área da educação, em encontros semanais, agendados previamente. Esses agendamentos podem se dar pelo encaminhamento dos docentes, pelos agendamentos das famílias que buscam minimizar o fracasso escolar de seus filhos, ou por iniciativa do próprio aluno, sendo esse o mais significativo de todos, uma vez que retrata um protagonismo do estudante que traz para si a responsabilidade do seu sucesso nos estudos.

Os atendimentos de orientação de estudos se colocam como instrumentos para o desenvolvimento de técnicas e estratégias, que visam orientar, assistir e apoiar os estudantes em suas práticas de estudo, além de incorporar em seu dia-a-dia, a cultura do estudo diário, através de planos de estudo confeccionados, em conjunto com o estudante, a partir da disponibilidade de cada aluno. Ao invés de castigos ou julgamentos, o aluno que fracassa nos trabalhos escolares ou nas provas regulares, necessita dessa ajuda técnica.

1 Graduada em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Pós-graduada “Lactu-sensu” em Sócio-psicologia pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo – FESP/SP. Licenciatura plena em Ciências Sociais na disciplina de Sociologia pela Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES. Psicopedagoga Clínica e Institucional pela Uninter/PR. Atualmente é professora de História, orientadora de estudos e palestrante. E-mail: mariliaccamillo@gmail.com.

2 Professora Orientadora do Centro Universitário Internacional UNINTER.

O profissional da psicopedagogia possui, nas instituições de ensino da educação básica, um campo fértil de alunos, necessitados de ajuda técnica, que enfrentam dentre os vários entraves, a problemática de conciliar o estudo com diversas atividades extracurriculares e o nível de maturidade intelectual e cognitiva, para que aprendam e apreendam os programas de estudo, assimilem os conteúdos, agreguem conhecimento e estabeleçam conexões interdisciplinares com os variados saberes, o que vai muito além de êxito nas avaliações. Esse êxito é apenas uma consequência do estudo orientado pela ajuda de um profissional devidamente preparado e capacitado, ao estudante.

As motivações da escolha deste tema foram as sugestões dadas pelo professor Emílio Mira y Lopéz, psiquiatra e professor latino-americano, na obra “Como estudar e como aprender”, a qual será parcialmente revisada nesse artigo, através da metodologia científica da revisão bibliográfica. Segundo Rezzano (2020) as sugestões do professor Mira y López são valiosas e podem ter um alcance imenso, na medida em que forem colocadas em prática, no sentido de eliminar o atraso escolar.

Não se busca com essa análise, a solução dos problemas fundamentais que permeiam as dificuldades de aprendizagem dos estudantes atualmente, mas sim, ater-se a analisar os problemas secundários que eles originam, que são aqueles que pairam no espectro da dúvida da maioria dos estudantes na prática, o que Mira y López chama de psico-higiene do estudo, isto é, o que deve ser estudado? Para que o aluno deve estudar? Por que o aluno deve estudar? Como deve estudar? Quanto tempo o aluno deve dedicar ao estudo? Qual o melhor momento e o melhor lugar para se estudar?

A grande maioria dos alunos sabe estudar? Essa é a principal problemática de pesquisa deste trabalho. Tenta-se provar com este trabalho, que os alunos, em sua grande maioria, ainda se preocupam em decorar os conteúdos sem compreendê-los, estando às vésperas dos exames regulares. Que buscam obter uma boa nota e passar de ano.

Este artigo justifica-se no fato de promover um entendimento, por parte do aluno, da importância da rotina de estudo, aliada aos atendimentos de orientação de estudos, que poderão proporcionar um ganho considerável no desempenho escolar.

Este trabalho tem como objetivos a aprendizagem dos estudantes, o aprimoramento de competências e habilidades cognitivas e socioemocionais, o desenvolvimento da autonomia escolar e a formação de jovens protagonistas comprometidos com o próprio processo de aprendizagem e responsáveis com o próprio estudo. Salienta-se, que a orientação de estudos não se trata de reforço escolar nem tão pouco revisão de conteúdo.

2. APRENDER A ESTUDAR PARA PODER APRENDER

Etimologicamente falando, a palavra estudo, segundo o dicionário analógico da Língua Portuguesa (2020, p. 235) pode ser compreendida como “aquisição de conhecimento, habilidade, talento, cultura”. Estudar, por sua vez, (op.cit. p. 236) é educar-se, aprimorar-se, graduar-se, embeber-se de estudo. A palavra estudo origina-se do latim *studio* e sua derivação *studiose* e significa, por sua vez, segundo o dicionário latino-português de Ernesto Faria (1962, p. 154), ação com aplicação e diligência, com compaixão e entusiasmo. Estudioso – do latim *studiosus* – é aquele indivíduo aplicado, zeloso, cuidadoso, que se interessa, que gosta de, que aplica-se de maneira zelosa ao seu objeto de estudo. Entende-se que, a partir do estudo etimológico da palavra estudo, na prática do estudo, o estudante está mergulhado com zelo e paixão ao estudo e comprometido com seu aprendizado. Mergulhado e apaixonado está, de tal forma, e se comporta de maneira tão inteligente que, aquilo que é sofrimento para alguns, para ele torna-se fonte de prazer.

Nesse contexto, de acordo com Mira y López (2020, p. 85):

Paulatinamente, então, irá notando que supera os obstáculos que sua preguiça, sua falta de concentração ou de compreensão, seu desinteresse ou sua fadiga criam em seus estudos e aprendizados. E em vez de considerar a tarefa de “estudante” como uma penosa obrigação a cumprir, começará a senti-la como atraente oportunidade de acrescentar algo ao seu ser e ao seu poder, que o capacitará para um saber e um fazer definidores de seu valor social e humano. (MIRA Y LÓPEZ, 2020, p. 85).

Destaca-se que, segundo Mira y López, características como preguiça, desinteresse ou fadiga, mencionadas anteriormente, fazem parte do que o autor chama entraves causados pela ausência de uma psico-higiene do estudo. A psico-higiene do estudo auxilia o estudante a não se deixar vencer pelos obstáculos, aumentando seu rendimento escolar. Entretanto, não aprofundaremos, nesse artigo, as variadas dificuldades de aprendizagem, já diagnosticadas por profissionais da psicologia, da neuropsicologia e da psicopedagogia.

Posto isso, não se pode aprender algo sem prender-se efetivamente ao objeto de estudo e do aprendizado, desejoso de aprendê-lo e de apreendê-lo.

De acordo com Mira y López (2020, p. 14) estudar é “concentrar todos os recursos pessoais na captação e assimilação de dados, relações e técnicas que conduzem ao domínio de um problema”. Quando estudamos, estamos, então, concentrando esforços nossos, reunindo os recursos e as técnicas das quais temos disponíveis em nosso repertório como estudante, pondo-os em prática. Já aprender, segundo o autor, é obter o resultado desejado nessa prática do estudo, é estudar desejando um resultado de sucesso e alcançá-lo com êxito.

Vale destacar que, muitas vezes, estudamos e não aprendemos, o que o autor chama de esforço ineficiente. Quantas vezes estudamos algo e não conseguimos absorver o que foi estudado, seja em quaisquer graus de ensino, na vida, no cotidiano. Pode-se estudar, dedicar-se tempo, utilizar-se das técnicas disponíveis em sua coletânea e, simplesmente, não aprender e não apreender o conteúdo estudado. Essa situação é visível nos bancos escolares em dias de provas regulares, quando alunos afirmam ter praticado esforços no estudo, sem que houvesse uma retenção mínima dos conteúdos, causando o esquecimento e detonando o fracasso e a sensação de incapacidade de absorção dos conteúdos.

Da mesma forma, podemos aprender sem ter estudado, o que o autor chama de esforço desnecessário. Esse cenário se dá por vários motivos possíveis. Segundo Mira y López, pode-se aprender sem ter estudado, na medida em que o aprendizado se dá de maneira natural e espontânea. Não há empenho e dedicação no aprendizado, uma vez que ele ocorre espontaneamente, através de uma aprendizagem imitativa e inconsciente. Associamos, esse contexto, ao conhecimento empírico, aquele que resulta das observações, das experiências e das vivências das pessoas. Trata-se do conhecimento popular, que se origina das observações do cotidiano e não nos bancos escolares.

Entendendo-se que estudar é a concentração de recursos para a assimilação de conteúdos e aprender é a obtenção de êxito na prática do estudo, levando em consideração o zelo e a paixão; deve existir ao bom estudante. Segundo Mira y López (2020), uma dinâmica essencial ao estudo, onde o estudante, identifica o problema ou algo que ele precise assimilar ou que não compreende e, assim, direciona seu esforço de estudo da resolução do problema e na assimilação daquele determinado conteúdo, possibilitando o aprendizado e garantindo a solução, considerada pelo autor, a conquista fundamental de todo estudante.

Nessa linha de pensamento, é de fundamental importância, nesse momento, expor como a orientação de estudos numa perspectiva de intervenção psicopedagógica, pode ajudar o estudante a ter êxito nos estudos.

Numa breve análise da teoria psicopedagógica, Balestra (2012, p. 35) quando analisa Piaget, afirma:

Piaget conceituou a inteligência como adaptação, uma vez que na perspectiva piagetiana, a função da inteligência é a de estruturar e organizar o universo do próprio sujeito, que se constitui na forma encontrada e utilizada pelo organismo na estruturação do meio em que vive. [...] E a adaptação é composta por três mecanismos, a saber: a assimilação, esquemas de ação e acomodação. (BALESTRA, 2012, p. 35).

O que nos faz importante trazer para essa discussão, não é em particular a conceituação de inteligência e adaptação em Piaget, mas a sua certeza de que, nesse processo, o sujeito – nesse caso o nosso estudante – tem uma participação

ativa nesse processo. Segundo os interacionistas, a interação entre o sujeito e o objeto, é condição indispensável para a aquisição da aprendizagem. Segundo Balestra (2012, p. 40):

O caráter interacionista da teoria piagetiana provém da tese defendida por seu criador, o qual explica a construção do conhecimento pelo uso de uma via de mão dupla: a do sujeito para o objeto e deste para aquele. (BALESTRA, 2012, p. 40).

Em suma, o interacionismo permite a ação do sujeito sobre o objeto a ser conhecido por ele. No contexto desta breve análise científica, o sujeito é o nosso estudante e o objeto, mencionado por Balestra, referindo-se a Piaget, é o estudo por ele praticado.

Para Fini (1996, p. 64), o rendimento insatisfatório de grande parte dos alunos do Ensino Fundamental, em especial para nós, nos Anos Finais, tem sido uma preocupação e um dos grandes desafios para os educadores. Trazendo à luz de nossa análise, diz a autora:

[...], o rendimento escolar insatisfatório leva pais e professores a procurarem auxílio de profissionais na busca de diagnósticos e de ajuda. Em muitos casos, os alunos são encaminhados para profissionais de diferentes áreas, e, dentre outras, da área da educação, da área médica, da psicologia à fonoaudiologia – no sentido de se esclarecerem possíveis causas do mau rendimento escolar e de se definirem procedimentos de enfrentamento da situação. [...] os atendimentos têm sido feitos, muitas vezes, em clínicas e serviços de atendimento psicopedagógico, que tem se multiplicado no estado de São Paulo, bem como em outros estados. (FINI, 1996, p. 64).

Pudemos constatar que a Psicopedagogia tem contribuído muito na tentativa de solucionar os problemas que promovem as dificuldades de aprendizagem dos estudantes. Sem a intenção de reproduzir o que lembrou Patto (1991), ao salientar que, ao longo de muitos anos, o fracasso escolar foi atribuído ao estudante, inclusive mostrando uma prática comum entre docentes, de negativizar a atuação dos alunos para eles mesmos, diante deles mesmos. Desta feita,

[...] pesquisas mostram o erro e a injustiça que se pode cometer ao se culpar o aluno, em quaisquer casos de insucesso escolar, e deixar de analisar cada situação de maneira crítica e abrangente, considerando-se a dimensão política e filosófica da educação, a situação da escola, as responsabilidades dos professores [...] e a dimensão psicológica, sob pena de não se conseguir compreender com clareza a problemática [...] do rendimento insatisfatório. (PATTO IN BALESTRA, 1991, p. 66).

Recorda-se, que não objetivamos aprofundar neste artigo as dimensões anteriormente citadas dentro do contexto do fracasso escolar, muito embora, dentro dessa problemática, inserimos a orientação de estudos como uma

ferramenta que contribui de maneira eficaz no sentido de minimizar o insucesso dos estudantes. Evidenciamos, mais uma vez, que a orientação de estudos, não se trata de reforço escolar, nem tão pouco revisão de conteúdos, inclusive, sustentamos esta ideia como objetivo primordial deste artigo.

Dentro da perspectiva deste trabalho, vemos a orientação de estudos como uma ferramenta para auxiliar o estudante na prática diária do estudo aliada a psico-higiene do estudo de Mira y López, que começamos a determinar, primeiramente com: o que estudar?

Antes mesmo de se escolher o que estudar, é preciso saber o que se pode estudar. Mira y López está falando de aptidões e, levando em consideração que exista conteúdos aos quais os estudantes tem maiores ou menores aptidões, e, inclusive pelo fato, segundo o autor, e “muito infelizmente, nos países latino-americanos ainda prestar um excessivo culto à uniformidade e à rigidez dos ‘programas’ de ensino” (Mira y López, 2020, p. 19).

Nos resta uma outra pergunta, a saber: Qual é a matéria a estudar? Se estivéssemos num país europeu, nosso aluno poderia estudar conteúdos específicos a sua formação cultural e profissional. Lanço mão, neste momento, da minha humildade pedagógica e confesso que sempre questioneei a importância, como docente do componente curricular de História, dos meus alunos estudarem o Império Merovíngio ou o fato de que os Questores eram os responsáveis pela cobrança de impostos na Roma antiga.

Não obstante a isso, em terras tupiniquins, cabe a cada estudante a iniciativa de procurar escolher e buscar na orientação de estudos, ao menos, a extensão e a intensidade a que deverá se dedicar ao estudo, diante dessa gama de conteúdos. Entretanto, o estudante, sugestionado e atraído pelo estudo dos livros e apostilas, muitas vezes, sacrifica uma grande possibilidade de agregar conhecimento em detrimento do “passar” nas provas, tentando decorar os conteúdos, invés de procurar ampliar seus conhecimentos.

Retomando a psico-higiene do estudo de Mira y López, determina-se, neste momento: o para que estudar e o por que estudar? O para que estudar, segundo Mira y López, trata-se de uma finalidade intrínseca ao ser e é de suma importância, pois resume-se na aquisição pura do saber, ou seja, da cultura. Portanto, o para que estudar está ligado a formação intelectual do indivíduo, o melhorar a capacidade intelectual, que poderá ser utilizada e reutilizada nos diversos âmbitos da vida. É a composição do repertório cultural, do arcabouço de ideias e informações que promoverão a conexão dos mais variados conhecimentos, possibilitando reflexões de alto nível intelectual. Nesse contexto também está o porquê estudar, este, mais especificamente, para adquirir conhecimento, pois não há, segundo Mira y López, outro procedimento para vir

a saber sobre algo. Mas há que se ter prontidão para o estudo. De acordo com Mira y López (2020, p. 21):

Portanto, o que caracteriza o estudo não é o fato de exigir esforço mental, ou de pressupor concentração atenta na captação [dos conteúdos], mas a aptidão [e a prontidão] para vencer as dificuldades de compreensão e de execução de aprendizagens, de um modo perseverante e sistemático, qualquer que seja o modo de consegui-lo. (MIRA Y LÓPEZ, 2020, p. 21).

No preparar a terra da consciência, arando os pensamentos em nossa mente e preparando o solo para depositar a semente do conhecimento, afim de que ela germine, determinamos, agora, segundo a psico-higiene do estudo de Mira y López, o como estudar. Estuda-se por meio de variadas técnicas e, todas elas, possibilitam o estudante obter o máximo de rendimento nos estudos. Entretanto, essas técnicas devem ser selecionadas, em cada caso, levando-se em consideração as características de cada estudante.

A psicologia, em comunhão com a fonoaudiologia, utilizando-se dos diversos estudos sedimentados pela Programação Neurolinguística, propõe testes para a identificação dos estilos de aprendizagem, que conseguem identificar os três caminhos da aprendizagem, a saber: visual, auditivo e/ou sinestésico. Mais conhecidos como estilos de aprendizagem, com a devida cautela, arriscamos dizer, grosso modo, que, por exemplo, um aluno visual estuda melhor com técnicas visuais, como os mapas mentais. Já um aluno auditivo, complementa seus estudos com sucesso utilizando-se, por exemplo, de audiovisuais. Entretanto, um estudante não é só auditivo, nem é só visual ou sinestésico.

Na maioria das vezes, possui uma característica mais acentuada e é essa que deve ser mais explorada. Mas não é regra. Para Mira y López (2020, p. 22), existem aspectos no processo de aprendizagem, notadamente, como: “a apreensão e captação de dados, a retenção e evocação, a elaboração e a integração dos conceitos e a aplicação dos mesmos na resolução dos problemas”. No caso da apreensão e captação dos dados, o estudante deve se utilizar do maior número possível de vias sensoriais possíveis (visão, audição, tato), com o maior nível de concentração possível, suprimindo ao máximo os agentes distratores, isto é, eliminando ao máximo os estímulos desnecessários.

Abordaremos mais detalhadamente essa questão quando estivermos falando sobre o local de estudo. Na retenção e evocação e na elaboração e integração dos conceitos, é de suma importância que o estudante, ao final de uma sessão de estudos, conforme detalha Mira y López, escreva, sem consulta, um resumo do que foi apreendido. Não estamos falando de digitar no computador, mas sim escrever, manualmente ou, no máximo, num *tablet*. Nesse contexto, reforça Mira y López:

Não se trata, pois, somente de tomar notas das explicações do professor, ou de sublinhar determinadas passagens do livro – o conhecido grifo; mas de reconstruir e organizar sistematicamente, através de um critério pessoal, esses dados e de expressá-los do modo mais claro e coerente possível. (MIRA Y LÓPEZ, 2020, p. 23).

Segundo o autor (2020), o estudo, sem uma frequente sistematização do que foi estudado, ameaça o estudante a se transformar num armazém de ideias desconexas. Além disso, não basta o esforço individual, segundo o autor da obra *Como estudar e como aprender*, são necessários a discussão e o diálogo socrático. A técnica do grupo de estudos é um recurso bastante eficaz nesse estágio da psico-higiene do estudo de Mira y López.

Na quarta fase do processo de estudo, isto é, a aplicabilidade do conhecimento adquirido, segundo Mira y López, o estudante vai se diferenciar como erudito ou culto. De acordo com o autor, essa é a fase mais descuidada e a que coloca em risco todo o esforço dispendido até então. Para ele, de nada serve o conhecimento, se não pode servir para a resolução dos problemas dos indivíduos em sociedade. Como diz o autor: “Uma ciência, uma arte ou uma cultura isolada, estatutárias, encerradas na torre de marfim de seu narcisismo, são como árvores sem frutos, estéreis e deploráveis”. (Mira y López, 2020, p. 25).

Quando estudar, quanto estudar e onde estudar são as últimas indagações que Mira y López realiza, dentro da sua psico-higiene do estudo. Deve-se dar preferência, segundo o autor, a luz natural em detrimento da luz artificial. Permitir-se uma boa pausa após as refeições, da mesma forma que não se deve estudar sem estar minimamente alimentado. Deve-se introduzir, no processo de estudo, intervalos de distração e exercício físico, evitando longos períodos de imobilidade. Levantar-se cedo, tomar um banho e alimentar-se e, na sequência, se pôr a estudar, com algo preparado no dia anterior, é bem mais produtivo do que pernoitar estudando.

O desgaste de uma noite inteira de estudo, sem o descanso necessário, pode causar, segundo o autor, o ele chama de *aproxia*, ou seja, “a falta de concentração, que se traduz numa perda sensível da capacidade compreensiva e retentiva”. (op. cit. p. 26). É claro que o tempo dedicado ao estudo varia de acordo com as condições individuais de cada estudante, mas, no geral, não deve ultrapassar duas horas, introduzindo pausas de cinco minutos a cada meia hora. Esses intervalos podem ser mais duradouros, com a inclusão de lanches rápidos.

O importante é que o estudante saiba a hora de retomar o estudo, sem que ninguém precise alertá-lo de sua responsabilidade e compromisso consigo e com seu aprendizado. De qualquer forma, para o autor, é absurdo e contraproducente trancar-se por horas e horas num quarto, na tentativa de esticar o fio da capacidade de assimilação, até que se rompa; causando o esforço improdutivo e a não retenção de quaisquer conteúdos após esse rompimento.

Eliminar os agentes distratores, como dissemos anteriormente, os tais estímulos desnecessários, é extremamente importante. Nessa era digital em que vivemos, dentre os vários agentes distratores existentes, para o jovem estudante, o mais nocivo de todos, talvez seja o aparelho celular. Este deve estar no modo silencioso, inclusive impedindo o sinal das notificações. Aparelhos de televisão e som, também são incluídos como agentes distratores.

O estudante deve estar num ambiente claro, de preferência iluminado com luz natural, sozinho ou em grupo de estudos (de até três companheiros de estudo), numa mesa adequada, com todos os materiais as quais dispõe para o estudo (livro-texto, dicionários, caderno, bloco de notas, canetas esferográficas, canetas marca-texto, canetas coloridas, lápis, borracha, régua e o que mais for produtivo reunir). Todos esses materiais devem estar de fácil acesso, evitando que o estudante saia daquele ambiente e se desconecte de seu propósito: o de estudar. Mira y López acrescenta ainda:

Ar livre, lugar espaçoso, roupas folgadas, que permitam a livre respiração e liberdade de] movimentos, assento cômodo com encosto. [E continua] ambiente amplo, pouca mobília, mas confortável. Papel e lápis abundantes para tomar notas e construir esquemas, diagramas e quadros sinóticos³; poucos livros, mas bem selecionados. (MIRA Y LÓPEZ, 2020, p. 29).

Acrescenta-se às ideias do autor que o abuso do café e de bebidas alcóolicas, bem como compostos energéticos são manifestadamente prejudiciais para o bom rendimento nos estudos, contribuindo para o controle da fadiga e do cansaço intelectual. Banhos quentes e muito relaxantes costumam potencializar a sensação de cansaço. Já banhos mornos, seguidos de leves massagens, inibem a sensação de cansaço.

Adquirir o hábito de estudar sempre no mesmo lugar e sempre à mesma hora, são consideradas pelo autor, regras para o melhor aproveitamento do estudo. Repassar pontos já estudados e, principalmente assimilados dão maior confiança ao estudante no momento do estudo e, dedicar-se aos pontos em que tem maior dificuldade, são igualmente produtivos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Utilizando como metodologia a revisão bibliográfica e baseando as análises deste trabalho, principalmente, na obra de Emílio de Mira y López, e agregando ideias de outros autores, concluímos que a prática de orientação de estudos é uma das ricas ferramentas da psicopedagogia, que tem o poder de auxiliar os estudantes, viabilizando condutas e posturas responsáveis e protagonistas e, seguramente,

3 Uma tabela ou quadro sinótico também é conhecido como uma árvore ou gráfico de classificação. É também conhecido como mapa conceitual.

pode contribuir para a superação alguns dos obstáculos de aprendizagem, dentro da perspectiva de um planejamento e de uma rotina diária de estudos adequada a realidade de cada estudante em particular.

Promovendo o êxito e a aquisição de conhecimentos, a orientação de estudos pode corrigir rotas, estabelecer conexões, redirecionando o estudante para a prática de um estudo produtivo, a médio e longo prazo, poderá garantir êxito nos estudos, além de promover o prazer e a satisfação no ato de estudar.

Analisando o que Mira y López (2020) chama de psico-higiene do estudo em todas as suas variantes e respondendo aos questionamentos realizados no início deste trabalho, concluímos que a grande maioria dos alunos traz dúvidas quanto ao que se deve estudar, isto é, o conteúdo importante para o bom desempenho e para a aquisição de conhecimento. Traz dúvidas quanto ao porquê e para que se deve estudar. Não conseguem dimensionar um tempo produtivo e positivo de estudo e escolhem locais inadequados para a prática do estudo, com diversos agentes distratores.

Conclui-se, via de regra, que a grande maioria dos alunos não sabe estudar, realidade esta bastante preocupante. Minimizam esforços, dedicam-se pouco ao estudo programado, desgastam-se por horas a fio às vésperas dos exames regulares e das provas, sofrem com os apagões de memória; e, a maioria deles, continuam a buscar, única e exclusivamente, passar de ano, dentro da média ponderada da sua instituição de ensino. Dentro das análises realizadas a partir das ideias propostas pelos autores, esses alunos realmente necessitam compreender a importância de uma rotina de estudos, dentro das propostas da orientação técnica de estudos, para alcançar, não somente um bom desempenho escolar, mas a aquisição de conhecimento e as melhorias na capacidade de pensamento, chegando à excelência como estudante

Conclui-se, também, que se faz necessário esclarecer, tanto ao público estudantil, os alunos da educação básica, como às famílias, que a orientação de estudos não tem o propósito de fornecer reforço escolar nem tão pouco promover revisão de conteúdo.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Francisco Ferreira dos Santos. **Dicionário analógico da língua portuguesa: ideias afins/thesaurus**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2016. p. 235.
- BALESTRA, Maria Marta Mazaro. **A psicopedagogia em Piaget: uma ponte para a educação da liberdade**. Curitiba, PR: Intersaberes, 2012.
- FARIA, Ernesto. **Dicionário latino de língua e literatura latinas**. 3 ed. Rio de Janeiro: Campanha Nacional de Material de Ensino, 1962. p. 154.

FINI, Lucila Diehl Tolaine. **Rendimento escolar e psicopedagogia.** In: SISTO, Fermino Fernandes; OLIVEIRA, Gislene de Campos; FINI, Lucila Diehl Tolaine; SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de; BRENELLI, Rosely Palermo. (orgs.). Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 64-76.

MIRA Y LÓPEZ, Emilio. **Como estudar e como aprender.** Campinas, SP: Kírion, 2020.

PATTO, M. H. de S. **A produção do fracasso escolar.** São Paulo: T.A. Queiroz Editor, 1991.

O CONTEXTO ESCOLAR NA PANDEMIA: O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE PERNAMBUCO - UM ESTUDO DE CASO

Stefany de Araújo Oliveira¹

1. INTRODUÇÃO

O ensino e aprendizado está totalmente inserido no contexto escolar, quando falamos nesse contexto nos deparamos com muitos desafios a nossa frente, porém recentemente podemos presenciar e viver um contexto em que acaba por se apresentar um pouco mais árduo que o de costume: o contexto de Covid-19, se tornando uma pandemia mundial, desolando famílias perante direitos básicos.

É pensando nesse contexto pandêmico e no processo de ensino e aprendizado que reunimos aqui um parecer de um estudo de caso do ano de 2020 e 2021 da Escola de Referência em Ensino Médio Anísio Veras da cidade de Verdejante no interior de Pernambuco, com público alvo os alunos do ensino médio dessa instituição, a fim de mostrar a realidade de ensino dessa instituição, os êxitos e dificuldades enfrentadas diante do contexto social presente nessas épocas.

Iremos nos embasar pelos estudos de Pucci (1994), COUTO; COUTO; CRUZ. (2020), Freire(1994), Oliveira (2015) e Alves (2020) dentre outros, para termos um estudo mais concreto do ponto de vista destes estudiosos que tanto contribuem para o processo de ensino-aprendizado.

2. O CONTEXTO PANDÊMICO

Sabemos que outras pandemias aconteceram ao redor do mundo e até mesmo aqui no Brasil. Em relação a essa nova pandemia causada pela covid-19, pudemos perceber que várias pessoas e empresas lucraram muito mais por conta do isolamento social: muitos artistas com suas lives em redes sociais e grandes empresas que ganharam divulgações nessas lives, entretanto, enquanto grandes artistas e grandes empresas estavam lucrando milhões nessas lives da internet, hotéis, empresas de turismo e afins e pequenas empresas sofreram o impacto da pandemia por conta do isolamento social. Por conta disso, várias pessoas

¹ Graduada na Universidade Federal Rural de Pernambuco, Serra Talhada, Pernambuco, Brasil. Pós-graduada pela Faculdade Faveni, Venda Nova Imigrante, Espírito Santo, Brasil.

perderam seus empregos, a renda começou a diminuir e, com isso, a desigualdade social começou a crescer em nosso país.

Relacionamos o agravamento da pandemia com a desigualdade social, pois a partir do momento que o trabalhador perde o emprego, começa-se uma busca por outro emprego, ou o mesmo pode se tornar até vendedor autônomo saindo nas ruas expondo-se ao perigo e expondo outras pessoas o que pode aumentar o contágio, isto é, quando se consegue trabalhar de forma autônoma e não tem que enfrentar grandes filas de bancos por um auxílio emergencial que, apesar de ajudar, não supre todas as necessidades, como é o caso de várias pessoas com baixíssima renda e com pouca escolarização e sem acesso à aplicativos de consulta do auxílio, colocando mais em risco a si próprio e os outros ao redor, gerando assim um maior número de contágio.

De acordo com estudos do IBGE, até 2017 um quarto da população brasileira vivia com menos de R\$387,00 por mês, desde então a taxa de desemprego vem aumentando e com a pandemia acaba piorando um pouco mais esse cenário levando o aumento ainda maior da desigualdade social e levando o país para uma posição cada vez mais abaixo da linha de pobreza. Com isso, não só o meio econômico e social fica prejudicado, o meio educacional também entra em crise uma vez que várias instituições podem parar de funcionar e mesmo que ainda funcionem e aulas estejam acontecendo de forma remota, é provável que boa parte dos alunos não venham a ter acesso à essas aulas por optarem pela prioridade que possa vir a ser a alimentação.

3. A ESCOLA NA PANDEMIA

Na escola passamos a maior parte da nossa infância e juventude, é imprescindível o papel da escola na vida do cidadão. É na escola onde, pela primeira vez, aprendemos a nos comportar em sociedade plural, de valores, culturas e ideais diferentes dos nossos, é na escola onde começa-se a formação cidadã, onde os alunos têm contato com realidades diferentes das que eles convivem, diferentes culturas e valores. Dessa forma, por meio do contato com o novos “universos” que são os alunos, vemos que, com a convivência, os alunos aprendem sobre novos valores, tolerância, novos ideais, moldando então o seu caráter ideológico e seu pensamento crítico-social, capaz então de, a partir daí, poder mudar a sua própria realidade e a realidade do outro.

[...] o ser humano atravessa sua meninice e sua adolescência nos bancos escolares, sob a orientação de adultos especializados em preparar as novas gerações para a vida adulta, real. Somente por esta mediação é que ocorre sua preparação para tornar-se, como expressa Gramsci, um contemporâneo de sua época. (PUCCI, 1994. p. 123)

Como bem falamos, é no ambiente escolar que ocorre a preparação para a vida adulta, para a sociedade. Mas, nem sempre este processo de transformação vai ser fácil, de acordo com Pucci (1994), é na escola o primeiro contato do ser humano com o diverso, com questões sociais, é na escola onde a sociedade começa e, cabe ao professor mediar toda essa diversidade e abrir o pensamento crítico e a tolerância ao que é diferente. É pensando nisso que nos leva pensar que é na escola onde vemos novos meios de pensar e agir e é assim onde se consolida a transformação da humanidade, de realidades, da realidade pessoal e a emancipação.

Diante do momento presente que estávamos vivendo, no momento de pandemia por conta do Covid-19, podemos dizer que tivemos que começar a nos adaptar a uma nova forma de viver e interagir com as pessoas, considerando as recomendações das autoridades de saúde.

Considerando esse novo método de adaptação, no âmbito escolar também não foi diferente, foi diante dessa nova realidade que as escolas junto com o corpo docente tiveram que adquirir um novo método de fazer pedagógico, seja ele por meio de aula *online* com encontros síncronos e assíncronos, por meio de apenas envio de atividade diárias ou semanalmente, enfim, cada instituição se adaptou da forma que melhor atendia aos seus alunos e da forma que atendia às limitações de cada instituição.

Essas transmissões online assanharam e seduziram, também, milhares de professores de todos os níveis de ensino. Os congressos, seminários, conferências, bate-papos, rodas de conversas, dicas de como fazer isso ou aquilo e aulas online, que antes da pandemia eram tímidos e ainda despertavam desconfianças nos próprios profissionais da educação, passaram a ocupar um lugar central para a aprendizagem por meio das conexões, aquilo que chamamos de *app-learning*, novas experiências de formação e pesquisa. (COUTO; COUTO; CRUZ. 2020. p. 209)

Visando à continuidade das aulas na escola-campo de estágio, as aulas da disciplina de Língua Inglesa, na Escola de Referência em Ensino Médio Anísio Veras na cidade de Verdejante no interior de Pernambuco, aconteciam por meio de encontros síncronos e assíncronos em que a professora marcava para esclarecimento de dúvidas sobre as aulas disponibilizadas no canal do Educa-Pe ou de algum outro canal da plataforma do *YouTube*. A professora fazia uso de sites com *quizzes* como atividades que contextualizavam os conteúdos abordados, fazia-se uso do livro didático e atividades escritas eram disponibilizadas na plataforma do *Google Classroom* ou então eram disponibilizados semanalmente na escola para que os alunos que não tinham acesso à internet e, conseqüentemente, às plataformas pudessem ter acesso.

Após o início das vacinações e por meio de decretos estaduais, começou-se uma flexibilização das aulas e foi-se permitido o retorno das aulas presenciais

seguindo os protocolos de saúde para a volta às aulas, porém nem todos os alunos tiveram condições para retornarem às aulas presenciais onde as aulas funcionaram então de forma híbrida, ou seja, alguns alunos se propõem a irem às escolas assistirem as aulas presenciais, enquanto outros alunos, por não se sentirem seguros ou por falta de recursos, como transporte, não conseguem chegar na escola, tendo então que assistirem as aulas de forma remota. Porém, podemos dizer que, em relação a este quesito, a escola deixa um pouco a desejar por não ser proporcionado câmeras para a gravação das aulas, sendo então responsabilidade do professor, com seus próprios recursos, como celular ou computador, gravar as aulas para que os alunos na modalidade remota tenham a oportunidade de acessarem às aulas.

Porém, mesmo assim com o retorno das aulas presenciais e pensando no acesso dos alunos na modalidade remota aos conteúdos das aulas, atividades, informes e materiais, ainda assim é utilizado plataformas de ensino como Google Sala de Aula e *Whatsapp*, também como uma forma de dinamizar e otimizar o tempo e proporcionar uma facilidade de acesso aos materiais utilizados pela professora.

Como forma de contribuir ao ensino, para que houvesse uma bom controle da efetivação do ensino, era proporcionado reuniões online regularmente de orientações e esclarecimentos com os professores, a fim de que o ensino seja mais “transparente” no que diz respeito aos possíveis problemas que surgem e de como resolvê-los

4. O PROFESSOR NO CONTEXTO PANDÊMICO

A professora atuante na área de Língua Inglesa há 18 anos, formada no curso de Letras com especialização e que continua aprimorando a sua prática com cursos de formação aprimorada que ocorrem semestralmente, porém ela alega que o curso atende pouco às suas expectativas, deixando claro que o que poderia ser feito para mudar essa situação seria adaptar esses cursos à real situação dos educandos.

Sobre a sua prática, a professora acredita que, de acordo com a sua experiência, o ensino-aprendizado acaba por ter pontos positivos e negativos por conta de várias situações e contextos sociais múltiplos dos alunos, mas ela própria faz a escolha dos materiais e livros didáticos dos seus alunos, como uma forma de adaptar os materiais para as condições deles e de acordo com a sua realidade, principalmente agora por conta da pandemia causada pelo Covid-19, em que os alunos não têm acesso a certos recursos, fazendo com que, por isso e outras questões, a questão do ensino-aprendizado acaba por estar mais prejudicado por também ter prejudicado a motivação dos alunos pelo ensino.

Ainda falando sobre o ensino remoto por conta da pandemia, a professora esclarece que, durante as aulas totalmente remotas, fazia uso da plataforma do

governo Educa-PE e que disponibilizava atividades, materiais e questionário no Google Sala de aula e que agora com as aulas híbridas, ainda faz uso de alguns recursos como Google Sala de Aula e exercícios de online interativas, para isso acontecer a professora usa computadores e *Whatsapp* para interagir com os alunos, acarretando, ao seu ver, pontos positivos com a facilidade da comunicação, mas que oposto a isso a necessidade dos alunos em tirar dúvidas e ter esclarecimentos em horários fora do horário escolar em seus momentos de lazer.

Nas aulas remotas, a professora deixa claro que a sua maior dificuldade é a de participação e interação dos alunos nas aulas, onde a maioria deles não ligam a câmera, nem ligam microfone, dificultando então o entendimento do aluno e impedindo que a professora faça uma reflexão sobre sua prática e ensino.

Como forma que mude para melhor preparar o futuro profissional docente no campo de estágio, a professora explica que o melhor seria necessário mais práticas e menos teorias, visto que, na visão dela, a realidade escolar e a prática é totalmente diferente do que o que se aprende na universidade, então preparar o discente para esta realidade e além disso ao realizar a prática, estar preparado e aberto aos meios de ensino e utilizando a tecnologia como aliada no processo de ensino- aprendizagem.

Quando olhamos a nossa sociedade em que vivemos, para todo o mundo de forma geral, podemos ver a importância do profissional da educação. De acordo com Freire (1994), o professor não é apenas um transferidor do conhecimento e sim um ser formador cidadão, com conhecimentos profissionalizantes, mas mais que isso com valores sociais e capaz de usar própria autonomia e o seu conhecimento como forma de intervenção e transformação na sua realidade e na realidade do próximo.

Vemos durante essa entrevista que a professora realmente se preocupa com a situação de ensino e aprendizagem dos seus alunos, ao retratar as dificuldades que encontra em manter os alunos interessados pelo aprendizado de Língua Inglesa e também por, mesmo utilizando recursos mais interativos como *quiz*, eles se sentirem retraídos e não participarem, fazendo com que ela não consiga realizar uma reflexão sobre o seu ensino, que Freire (1994) defende sobre reflexão e crítica sobre a prática e também vimos e discutimos na universidade, no tópico 2, relacionado a pedagogia crítica.

5. O ALUNO NA PANDEMIA

Desde o início da pandemia é enfrentado novos desafios no que diz respeito às práticas pedagógicas, sobre como a escola e os professores iriam se reinventar com essa nova modalidade de aula. Mesmo depois de nos adaptando à novas metodologias, materiais e recursos, ainda encontramos dificuldades,

dificuldades essas que não são apenas as crises dos professores em montar aulas mais interativas possíveis para que haja uma troca mútua de interação, mas também o rendimento escolar do aluno que estão comprometidos, tanto por uma falta de adaptação à esta nova modalidade, quanto a falta de acesso à recursos que possibilitem a interação em aula.

Foi pensando nessa falta de acesso, que o corpo docente da escola-campo decidiu que seria mais viável não disponibilizar tantas aulas síncronas e fazer uso apenas de aulas assíncronas na disciplina de Língua Inglesa, disponibilizando vídeos curtos e atividades escritas nos grupos de *Whatsapp* das turmas trabalhadas, a fim de que aproxime mais a interação entre professor e aluno e seja mais acessível pra quem tem pouco acesso à internet.

A considerar estas aulas na rede pública de ensino da Escola de Referência em Ensino Médio Anísio Veras, podemos perceber que é um número considerável de alunos (43 alunos no 1º ano EM “A”), mas o número de alunos atendidos por atividades solicitadas pela professora foram baixos a considerar o número total de alunos, então o que temos aqui é que atividades a serem realizadas *online* não corresponde a todos os alunos, então o ensino não estava sendo democrático, o que nos faz pensar em duas possíveis soluções para este problema: a preocupação do Estado para tornar este ensino democrático, ajudando no que diz respeito acessibilidade e a inclusão digital a estes alunos com menos recursos e, a outra solução seria a professora adquirir uma nova metodologia se possível e não tratar estas atividades online de forma avaliativa, visando as limitações dos alunos não inclusos nesta modalidade remota.

Sendo assim, o que poderíamos prever desde essa época era o desnivelamento em relação ao ensino dos alunos a considerar seus respectivos contextos sociais, visto que alguns pertenciam a contextos mais desnivelados. Mesmo após o retorno das aulas presenciais, percebemos as dificuldades dos alunos em se manterem “conectados” nas aulas por conta da defasagem no processo de aprendizagem causado pela pandemia no momento de isolamento social em 2020.

6. O PROCESSO ENSINO-APRENDIZADO DE LÍNGUA INGLESA NA PANDEMIA

Tendo em vista o momento em que estávamos vivendo na pandemia, o contexto social e toda a implicância por se fazer educação naquele tempo de pandemia, podemos dizer que vivíamos em um momento conturbado no rendimento educacional.

Sabemos que boa parte da classe média brasileira têm condições financeiras de oferecer um ensino de melhor qualidade, porém, isso não quer dizer que a

criança que vive neste ambiente tem uma boa estrutura familiar, muito menos podemos dizer que a criança em situação periférica tem maiores condições de ter um rendimento escolar bom, visto que pelo o mesmo estar imergido na desigualdade social, por não ter uma estrutura familiar e por muitas vezes presenciar cenários de violência. De acordo com Alves (2020), todos estes fatores são contribuintes para um baixo rendimento escolar, isso quando havia aulas presenciais antes da pandemia, e também no contexto pandêmico em que estávamos inseridos a probabilidade de haver um bom rendimento era ainda menor, visto que a criança ou jovem que está em situação de desigualdade social pode: não ter acesso a internet para acessar às plataformas educacionais, não ter um momento de estudo já que muitas crianças e jovens estão acompanhando seus familiares em empregos ou trabalhos autônomos pra ajudar a renda; pode não ter um lugar propício de estudo já que muitas vezes esses alunos dividem a casa com várias pessoas e não há repartição de cômodos na casa, não há um acompanhamento de um adulto como forma de suporte nessas aulas e ainda o aluno pode ser vítima de violência, o que acarreta mais ainda na dificuldade de aprendizado.

Sabemos que a crise da educação se está tanto nas estruturas físicas escolares, nos estudantes e na parte docente, porém são estes fatores que dificultam ainda mais na melhoria destas condições de ensino e sendo o ensino de forma remota piora ainda mais esse campo, visto que nem todas as famílias tem acesso a internet e às plataformas educacionais. Sendo assim, agora que as aulas presenciais retornaram, podemos ver mais um problema para a rede pública de ensino, que antes estava ligada à falta de estrutura escolar e a falta de estrutura familiar que complica o rendimento escolar e na reposição de conteúdo ofertado no ensino remoto que nem todos alunos tiveram acesso.

Em relação ao planejamento, ou seja, à logística da aula, de acordo com Oliveira (2015) a logística corresponde ao planejamento da aula, onde o professor leva em consideração o espaço e o contexto em que os alunos estão e devemos ter mais cuidado ao elaborar as aulas de inglês, pois como vimos em textos anteriores, há uma certa “crise em relação às aulas de língua inglesa por não haver muito interesse dos alunos, principalmente das camadas mais pobres.

Ou seja, ao realizar o planejamento de aula, devemos ter conhecimento do nosso público-alvo, ou seja, dos nossos alunos, se são crianças, adolescentes ou adultos e tentar adaptar os conteúdos de forma que fique mais descontraído e de acordo com a realidade de vida de cada um e de forma que eles continuem motivados e interagem nas aulas e que o resultado seja de forma positivo, por isso, mesmo o trabalho com o livro didático deve ser planejado e usado de forma que não seja cansativo e que façam eles interagirem mas mesmo assim, mas também é importante que se faça uso de outros materiais em sala de aula,

que use outros recursos e que seja mais lúdico possível, porém adequando esse ludismo a faixa etária de cada aluno, pois não adianta levar materiais extras para salas de aula e não ter uma boa didática e um bom método de como usar e se a aplicação desses materiais vai ser eficaz ao ensino. Quando fazemos o nosso planejamento, devemos ter em mente o objetivo de aprendizagem, não deve ser sobre o que eles *devem* aprender, mas o que *precisam* e o que lhes vai ser acrescentado com esse conteúdo.

Trazendo esse ponto de vista para o contexto de pandemia, diante do que vimos até agora, podemos dizer que devia-se ter um olhar mais sensível ao tratar de turmas dentro desse contexto, considerando que cada aluno trouxe uma bagagem educacional, social e até mesmo emocional “abalada” pela pandemia. Por essa razão Oliveira defende a ideia de conhecer o seu público e adaptar a aula a sua realidade, visto que nesse contexto social muitos alunos evadiram as escolas a fim de ajudar em casa, ajudar no sustento da família. Então o planejamento de aula deve ser cuidadoso ao tratar desse público que, em tantos aspectos, se encontra tão fragilizado.

A importância do planejamento de aula e quando fazemos isso, devemos ter ciência do que vai ser trabalhado, como vai ser trabalhado e para quem, pois bem sabemos que o ensino não é linear e uma boa aula depende de um bom planejamento de aula. E quando falamos em planejamento de aula de língua inglesa, principalmente, logo nos remete a crise que há, a crise de planejamento, o medo de não corresponder ao que os alunos esperam e ser uma aula frustrada, sendo assim, muitos professores recorrem ao uso do livro didático como ferramenta principal.

O planejamento é essencial para o ensino que se deseje bem-sucedido, independente de se tratar de ensino de línguas ou de outras áreas de conhecimento. Ninguém, em sã consciência, tentará rebater essa afirmação. Por mais relapso que um professor seja, ele sabe disso. Basta observarmos determinados professores de inglês, 15 minutos antes da aula, desesperadamente lendo a unidade do livro didático que será foco naquele dia para, pelo menos, terem uma ideia mínima do que vão fazer ao entrar em sala. Nesse caso, o que tais professores geralmente fazem é seguir o livro didático à risca, atividade após atividade. É a aula que chamamos de *bookish*. (OLIVEIRA, 2015.p. 20)

O que queremos mostrar é que, não é que deve-se abolir o uso do livro didático e fazer uso de outros materiais para o planejamento e funcionamento de aula, o problema é como esse livro está sendo usado.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o momento atual em que estamos vivendo, podemos considerar que todos os meios em que podemos atuar sofreram adaptações, tanto as escolas, universidades, alunos e professores sofreram essas adaptações a fim de continuar cumprindo com os objetivos de ensino e aprendizagem. Então neste momento presente o professor começa mais a fazer reflexões sobre suas práticas e tenta adaptar os objetos de conhecimento, suas práticas e metodologias ao universo *online*.

Antes da pandemia, alguns professores tratavam as tecnologias como inimigos da sala de aula, como os celulares que tiravam a concentração e atenção dos alunos em aula, hoje já temos os celulares e aplicativos como *WhatsApp* e *YouTube* como aliados nesse novo fazer pedagógico, hoje já pensamento na inclusão de meios tecnológicos e plataformas de *streaming* como aliados na educação.

O presente trabalho teve como objetivo discorrer acerca do estágio supervisionado obrigatório em Língua Inglesa, onde apresentamos algumas implicações e nosso olhar crítico sobre o fazer pedagógico e para que fim é este fazer pedagógico. Quando entramos no questionamento de certas práticas que pudemos observar aqui, observamos e entramos em reflexão sobre quais profissionais estamos nos transformando e nos formando para ser. Pudemos entrar em uma certa “epifania” para o nosso fazer pedagógico.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Lynn. (2020). Educação Remota: Entre A Ilusão E A Realidade. **Educação**, 8 (3), 348–365. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365>.
- COUTO, Edvaldo Souza; COUTO, Edilece Souza; CRUZ, Ingrid de Magalhães Porto. **#fiqueemcasa: Educação na Pandemia da Covid-19**. Aracaju, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- OLIVEIRA, Luciano Amaral de. **A Aula de Inglês**. São Paulo, 2015.
- PUCCI, Bruno. **Teoria, Crítica e Educação**. São Paulo, 1994.

ESPIRAIS E MOLAS NA MATEMÁTICA: DOBRADURAS E PENSAMENTO COMPUTACIONAL

Rafaela de Andrades Germano¹

Natalia Bernardo Nunes²

Aline Silva De Bona³

1. INTRODUÇÃO

As exigências da contemporaneidade direcionam o corpo docente a pensar em estratégias inovadoras para o ensino em sala de aula. Nesse momento, surgem dois documentos norteadores para estas mudanças no processo de ensino-aprendizagem: a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que apresenta as competências e habilidades esperadas de serem abordadas em toda a educação básica em cada um dos componentes curriculares, e o seu complemento (Brasil, 2022), que trata-se do uso de computação na educação básica, explorando majoritariamente o Pensamento Computacional (PC).

Este último, por sua vez, baseado nos quatro pilares ‘decomposição’, ‘abstração’, ‘algoritmos’ e ‘reconhecimento de padrões’. conforme Bona (2021), Brackmann (2017) e Vicari, Moreira e Menezes (2018), é uma metodologia aplicada de maneira universal que pode ser interdisciplinar, pois aborda conceitos da Ciência da Computação, promovendo o pensar como a máquina, e utilizar deste recurso para aprimorar situações em diferentes aplicações (Wing, 2006).

Para utilizar o PC, Vicari (2018) defende que é possível realizar uma abordagem plugada, ou seja, com o uso de recursos digitais como computadores, smartphones e tablets, ou desplugada, com os mais variados recursos, como lápis e papel, jogos de tabuleiro, barbantes ou até mesmo o corpo do estudante. Esta última abordagem auxilia na democratização do conhecimento potencial

1 Graduada em Licenciatura em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Osório. Bolsista de Iniciação Científica pelo CNPq. E-mail: 2019006586@aluno.osorio.ifrs.edu.br.

2 Graduada em Ciência da Computação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense - Campus Passo Fundo e Licenciatura em Matemática pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Bolsista de Iniciação Científica pela FAPERGS. E-mail: nataliabernunes@gmail.com.

3 Pos-Doutora em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem (USP), Doutora em Informática na Educação (UFRGS), Professora de Matemática do IFRS - Campus Osório - Email: aline.bona@osorio.ifrs.edu.br.

que existe na metodologia do PC, dado que muitas instituições de ensino não dispõem de recursos tecnológicos suficientes para realizar abordagens com uma turma inteira.

Sob outra ótica, um recurso educacional que possibilita a potencialização do PC de forma desplugada é a dobradura, por sua simplicidade de execução e baixo custo, além de ser muito popularizado entre diferentes gerações. Segundo Carmo (2023) as dobraduras podem desenvolver criatividade, imaginação, coordenação motora, disciplina, concentração, percepção visual e espacial, memória, entre outros. Nesse sentido, este recurso foi escolhido no presente trabalho visando realizar a abordagem computacional no contexto da matemática com um material de fácil acesso, independente da instituição de ensino.

Para o cumprimento do objetivo, propomos uma abordagem inovadora que integra as dobraduras e a matemática, explorando molas e espirais. Além de apresentar técnicas de dobraduras e sua relação com a matemática, também introduzimos uma proposta matemática envolvendo a mola, indo além dos algoritmos. Essa abordagem exige uma concepção emancipatória do docente, segundo Freire (1996), pois o professor objetiva promover uma matemática da e para vida do estudante. Além disso, a escolha do recurso dobradura é trabalhada de forma física (desplugada) e digital (plugada), contemplando assim a diversidade das tecnologias e respeitando o desenvolvimento e processo de aprendizagem de cada estudante (BONA, 2021; PIAGET, 1973). Da mesma forma, o professor como um estudante eterno em formação quando contempla e planeja para um olhar de promover o pensamento crítico do estudante quanto a matemática (BONA, 2012).

Destacamos o PC como uma metodologia investigativa para resolver problemas por meio das dobraduras, proporcionando aos professores e estudantes a experiência de viver como pesquisadores. A prática docente promove um conjunto de habilidades e competências emancipatórias, capacitando os alunos a desenvolverem integralmente suas capacidades e a compreenderem a matemática e os algoritmos de forma significativa.

2. PENSAMENTO COMPUTACIONAL COMO METODOLOGIA ATIVA

Ao resolver problemas por meio das dobraduras utilizando o PC, os estudantes não apenas aplicam conceitos matemáticos, mas também desenvolvem habilidades críticas e analíticas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) reconhece o PC como uma metodologia na educação básica. O documento aborda que:

A área de Matemática, no Ensino Fundamental, centra-se na compreensão de conceitos e procedimentos em seus diferentes campos e no desenvolvimento do pensamento computacional, visando à resolução e formulação de problemas em contextos diversos. No Ensino Médio, na área de Matemática e suas Tecnologias, os estudantes devem consolidar os conhecimentos desenvolvidos na etapa anterior e agregar novos, ampliando o leque de recursos para resolver problemas mais complexos, que exijam maior reflexão e abstração. Também devem construir uma visão mais integrada da Matemática, da Matemática com outras áreas do conhecimento e da aplicação da Matemática à realidade. (BRASIL, 2018, p. 471)

As dobraduras como recursos para resolver problemas vão além da simples aplicação de fórmulas ou conceitos matemáticos predefinidos. Nesse sentido, os estudantes são desafiados a examinar o problema em questão, detectar padrões, explorar diferentes abordagens e avaliar suas soluções, seguindo os quatro pilares do PC, conforme delineado por Brackmann *et al.* (2017).

- Decomposição: dividir o problema em partes menores.
- Reconhecimento de Padrões: são analisados quais padrões existem no problema.
- Abstração: determina quais partes são mais relevantes e devem ser resolvidas primeiro.
- Algoritmo: conjunto de regras ou etapas simples para a execução ou resolução do problema.

Esse tipo de atividade tem o potencial de promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais amplas, como raciocínio lógico, criatividade, resolução de problemas e tomada de decisão, que segundo Germano e Bona (2023), trazem que “A dobradura de matemática potencializa o pensamento computacional”.

O professor, por sua vez, atua como facilitador desse processo, estimulando a curiosidade e o pensamento crítico dos alunos em relação à matemática. Essa abordagem transforma a sala de aula em um ambiente de pesquisa, onde tanto professores quanto alunos assumem o papel de investigadores, explorando as possibilidades das dobraduras e suas relações com a matemática. Bona, Rocha e Basso (2023) afirmam que:

Proporcionar aos estudantes pensar como um pesquisador partindo de práticas que mobilizem a curiosidade e que, atrelada a aula de matemática, estejam presentes outras áreas, como aqui artes e informática; explorando diferentes perspectivas e com mais de um objeto-de-pensar-com é envolver o estudante de tal forma no seu processo de aprendizagem que estará além da aula prevista pelo professor. Paralelamente, pensar como um cientista da computação está além ude apenas criar um programa, esse modo de pensar, na nossa perspectiva, pode provocar diferentes processos de abstração reflexionante que contribuem para construções cada vez mais elaboradas dos sujeitos. (BONA, ROCHA, BASSO, 2023, p. 10)

Ao adotar o PC como metodologia ativa, os professores capacitam os alunos a enfrentarem desafios de forma autônoma e criativa. Mais do que simplesmente ensinar algoritmos, essa abordagem promove uma compreensão significativa dos conceitos matemáticos, preparando os estudantes para enfrentarem os problemas do mundo real.

Ao vivenciarem o processo de investigação e resolução de problemas por meio das dobraduras, os alunos desenvolvem não apenas habilidades técnicas, mas também habilidades de colaboração, comunicação e pensamento crítico, essenciais para o seu sucesso futuro. Assim, o PC não é apenas uma metodologia de ensino, mas uma ferramenta com potencial para capacitar os alunos a se tornarem pensadores independentes e resilientes.

A integração do PC no contexto educacional não se limita apenas à sala de aula, mas estende-se para além dos muros da escola. Os desafios contemporâneos exigem indivíduos capazes de adaptar-se e inovar, e é nesse sentido que o PC desempenha um papel crucial. Ao promover uma abordagem interdisciplinar e prática, ele prepara os alunos para enfrentarem não apenas os desafios acadêmicos, mas também os desafios do mundo real, capacitando-os a serem agentes de mudança em suas comunidades e além.

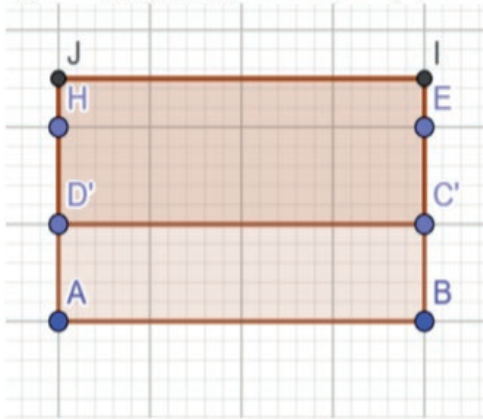
3. A MATEMÁTICA PRESENTE NOS ALGORITMOS DAS DOBRADURAS DA MOLA MALUCA E ESPIRAL

A matemática se faz presente nos algoritmos das dobraduras da mola maluca e da espiral, trazendo à tona a interseção entre a teoria matemática e a prática das dobraduras. Ao continuar explorando esses modelos, os estudantes encontram um universo matemático dinâmico e visualmente estimulante, onde os conceitos abstratos se tornam concretos por meio de formas palpáveis e interativas.

Na dobradura da mola maluca, a matemática se revela nas proporções complexas e nas transformações geométricas que ocorrem durante o processo de dobrar. A equipe de execução entende que é possível trabalhar elementos como proporção entre os segmentos gerados a cada passo, operações com frações, que são comentadas no algoritmo de construção da dobradura. Além desses conceitos, os estudantes são desafiados a compreender conceitos matemáticos como proporção, simetria e padrões recursivos. É possível perceber alguns destes elementos em um dos passos do algoritmo da mola na Figura 1.

Figura 1. Um dos passos do algoritmo de um dos módulos da mola maluca.

Agora una o segmento DC com o segmento GF, deixando a figura conforme abaixo. Perceba que o segmento CF representava $\frac{3}{4}$ do lado do quadrado, então agora o segmento IC' representa a metade, ou seja, $\frac{3}{8}$ do quadrado.



Fonte: As autoras (2024).

Ao analisar as relações entre os segmentos da mola em diferentes configurações, os alunos podem explorar conceitos de proporção áurea e sequências numéricas, expandindo assim sua compreensão matemática para além dos limites do papel e da sala de aula.

Por sua vez, a espiral é uma representação tátil dos princípios geométricos fundamentais. Ao criar essa espiral por meio de dobraduras, os estudantes mergulham em uma jornada matemática, explorando teoremas clássicos e padrões intrínsecos. A construção da Espiral não apenas requer habilidades manuais, mas também estimula a reflexão sobre conceitos matemáticos abstratos, sendo o principal deles, no entendimento da equipe de execução, a observação das raízes quadradas dos primeiros números naturais ao longo das hipotenusas dos triângulos retângulos que são formados ao longo da espiral, sendo algumas raízes números irracionais, e de difícil representação em outros meios manuais. Além desse conhecimento, também pode ser explorada a sequência de Fibonacci e progressões geométricas. Ao observar a relação entre os ângulos e os segmentos da espiral, os alunos desenvolvem uma compreensão mais profunda dos princípios geométricos subjacentes e sua aplicação prática. A Figura 2 representa a finalização da espiral pitagórica:

Figura 2. Dobradura da espiral pitagórica.

Fonte: As autoras (2024)

Ao trabalhar com algoritmos para criar essas dobraduras, os estudantes são introduzidos ao PC, aprendendo a desenvolver uma sequência lógica de passos para alcançar um resultado desejado. Esse processo não apenas fortalece suas habilidades de resolução de problemas, mas também os capacita a aplicar conceitos matemáticos de forma criativa e inovadora. Ao integrar a matemática, o PC e as habilidades práticas, as dobraduras da mola maluca e da espiral não apenas enriquecem o currículo matemático, mas também promovem uma compreensão mais profunda e significativa dos conceitos matemáticos essenciais.

É importante destacar que, além do desenvolvimento do PC e habilidades matemáticas durante as dobras, há um aspecto significativo a ser considerado: as dobraduras podem ser feitas utilizando restos de folhas, promovendo a reciclagem e transformando o que poderia ser descartado como lixo em algo que transcende a mera decoração. Esses simples pedaços de papel reutilizados se convertem em ricos veículos de aprendizado, carregando consigo não apenas o potencial estético, mas também uma riqueza de conhecimento e descobertas.

4. ATIVIDADES PROPOSTAS ENVOLVENDO A MOLA MALUCA E ESPIRAL PITAGÓRICA

As dobraduras mencionadas foram escolhidas de maneiras diferentes: a espiral pitagórica já era um elemento conhecido pela equipe de execução, sendo pesquisada em diferentes referências, bem como a sua usabilidade, enquanto a mola maluca foi pesquisada com o intuito de encontrar algum jogo que pudesse

ser adaptado para dobraduras.

Para aprender a realizar a espiral pitagórica, foi utilizado como recurso um tutorial no *YouTube*⁴ (YOUTUBE a, 2024). Posteriormente, foi criado um algoritmo com o intuito de se aproximar de um ambiente de linguagens de programação de alto nível, ou seja, mais próxima da linguagem utilizada pelo ser humano do que do seu funcionamento nos componentes do computador, tornando sua compreensão mais acessível, com diferenciação de cores para cada elemento textual e indentação para melhor organização. No Quadro 1 é possível observar o algoritmo criado.

Quadro 1. Proposta de algoritmo para a construção da espiral pitagórica.

Algoritmo Espiral Pitagórica
<p>Verbos: OBTENHA, COLE, ESCOLHA, DOBRE, VERIFIQUE Laços: Repita, Faça Elementos: triângulo, quadrado Partes do papel: tira, pontas da tira, lateral, oposto, lado maior, vértice superior, topo da tira, diagonal, lados da tira, lateral oposta, lateral da tira Orientação: trás, de baixo para cima Resultados: mesmo tamanho, obtenha, encoste, torne-se, dois lados, alinhados, diagonal marcada, alinhada, diagonal, dois lados</p> <p>1- OBTENHA sete a oito tiras de papel de um mesmo tamanho 2- COLE todas as tiras de forma que obtenha uma única tira comprida 3- ESCOLHA uma das pontas da tira 4- DOBRE a tira de forma que uma ponta e toda a lateral correspondente a ela encoste na lateral oposta da tira, obtendo um triângulo. 5- VIRE a tira no seu oposto, pelo lado maior. 6- DOBRE a tira de forma que o vértice superior fique exatamente na mesma lateral e o topo da tira torne-se o triângulo obtido no passo 4 seja exatamente o topo da tira 7- DOBRE toda a tira para trás de forma que o triângulo encoste no topo da tira e os dois lados estejam alinhados com os lados da tira. 8- VERIFIQUE o quadrado formado no topo da tira, já com uma diagonal marcada por uma dobradura 9- Repita o passo 5 10- DOBRE a tira de forma que a diagonal marcada do quadrado verificado no passo 8 fique alinhada à lateral oposta da dobra que está sendo realizada.</p> <p>11- (Faça duas vezes) DOBRE a tira para trás de forma que a diagonal marcada do quadrado verificado no passo 8 fique alinhada à lateral oposta da dobra que está sendo realizada.</p> <p>12- (Faça cinco vezes) 12a- DOBRE a tira de baixo para cima de forma que a lateral da tira seja a diagonal do retângulo resultante de todos os passos anteriores. 12b- Repita o passo 10, mas agora a diagonal em questão é a diagonal do passo 12a.</p>

Fonte: As autoras (2024).

⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/> .

Por outro lado, na dobradura da mola maluca, também foi utilizado um vídeo do *Youtube* para aprender a construir (YOUTUBE b, 2024), e, posteriormente foi elaborado um algoritmo chamado de misto pela equipe de execução, ou seja, com o apoio de texto escrito e imagens. Para a elaboração das imagens, utilizou-se como material de apoio o *software* Geogebra⁵, dada a possibilidade que o aplicativo permite de apresentar detalhadamente medidas e proporções da figura, além de que rótulos como nomes de pontos e segmentos auxiliam na parte escrita no algoritmo para identificar elementos. A Figura 3 apresenta um trecho do algoritmo misto criado para a elaboração da mola maluca.

Além da elaboração do algoritmo, pretende-se realizar uma aplicação, onde existe uma construção conjunta entre os estudantes, já que se trata de uma dobradura modular, ou seja, com a conexão de peças para formar a dobradura final. Para complementar a montagem da dobradura, tem-se como plano aplicar as seguintes perguntas:

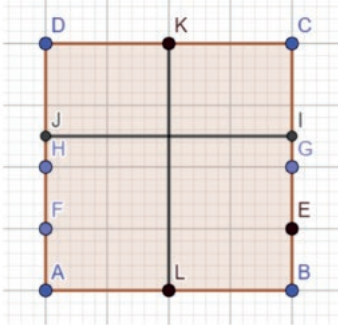
- Qual a proporção entre a área lateral de cada peça e a área do quadrado inicial?
- Dado o lado do quadrado, como descobrir a área lateral de cada peça?
- Quantas peças são necessárias para a área total da peça equivaler ou ultrapassar a área total do quadrado? Considerando que, quando duas peças são conectadas, a área total das duas peças é menor que o dobro de uma delas, pois a área conectada deve ser considerada somente uma vez?

Até o momento, as propostas descritas acima ainda não foram aplicadas, mas pretende-se utilizar cursos de formação docente e instituições de educação básica parceiras para fazê-los.

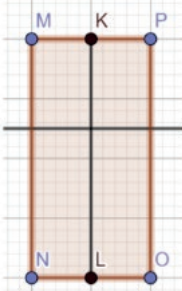
5 Disponível em: <https://www.geogebra.org/?lang=pt>.

Figura 3. Trecho do algoritmo da mola maluca.

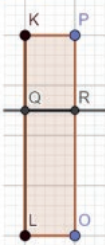
5. Desfaça o passo 4. A figura estará assim com as marcações realizadas:



6. Una os segmentos AD e CB com o segmento KL. (OBS: deixe um pequeno espaço entre os segmentos, para facilitar posteriormente nos encaixes. A dobradura ficará semelhante a isso:



7. Una o segmento MN com o PO. A dobradura ficará semelhante a isso:



Fonte: As autoras (2024).

5. CONCLUSÃO

O uso de diferentes tecnologias para o ensino de matemática proporciona uma aprendizagem que faz sentido para o estudante, o que historicamente é analisado e aplicado no Brasil desde a era da Escola Nova (UNIVESP, 2010). O presente capítulo contribui para a consolidação de diferentes conhecimentos com o uso de duas dobraduras: a mola maluca e a espiral pitagórica. A primeira, por sua vez, é conhecida como um brinquedo clássico em diversas gerações de crianças. Já a segunda é uma dobradura bastante conhecida e que explora

diferentes conhecimentos matemáticos, materializando-os e tornando palpáveis elementos como números irracionais.

Ao propor atividades envolvendo a mola maluca e a espiral pitagórica, é buscado não apenas enriquecer o currículo matemático, mas também estimular a curiosidade e a criatividade dos estudantes. Por meio dessas dobraduras, os alunos são convidados a explorar conceitos matemáticos de maneira prática, para que possam se tornar protagonistas de sua própria aprendizagem.

No entanto, o impacto dessas atividades vai além do ambiente escolar. Ao promover a reciclagem e a reutilização de materiais, estamos também cultivando valores de sustentabilidade e responsabilidade ambiental nos estudantes. A transformação de simples pedaços de papel em objetos de aprendizado valiosos demonstra como é possível encontrar soluções criativas e sustentáveis para os desafios do nosso tempo.

Portanto, ao integrar o PC, a matemática e as habilidades práticas por meio das dobraduras da mola maluca e da espiral pitagórica, estamos capacitando os alunos a se tornarem pensadores independentes e críticos, preparados para enfrentar os desafios da vida cotidiana. Essas atividades não apenas fortalecem o currículo escolar, mas também inspiram uma nova geração de estudantes a explorar o mundo ao seu redor com olhos curiosos e mente aberta.

REFERÊNCIAS

BONA, A. S. D.; ROCHA, K. C. d.; BASSO, Marcus Vinicius de Azevedo. Uma Prática Investigativa com Dobraduras ancorada no Pensamento Computacional e na Abstração Reflexionante. In: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA (WIE), 29. , 2023, Passo Fundo/RS. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2023. p. 202-212. DOI: <https://doi.org/10.5753/wie.2023.234378>.

BONA, A. S. D. **Espaço de aprendizagem digital da matemática: o aprender a aprender por cooperação**. Tese (Doutorado em Informática na Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/63132>. Acesso em: mar. de 2024.

BONA, A. S. D., **(Des)Pluga: o Pensamento Computacional atrelado a Atividades Investigativas e a uma Metodologia Inovadora**. São Paulo: Pragmatha, 2021. Disponível em: <https://dspace.ifrs.edu.br/xmlui/handle/123456789/442>. Acesso em: mar. de 2024.

BRACKMANN, C. P. **Desenvolvimento do pensamento computacional através de atividades desplugadas na educação básica**. Tese (Doutorado em Informática na Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/172208>. Acesso em: mar. de 2024.

BRACKMANN, C. P. et al. Pensamento computacional desplugado: Ensino e avaliação na educação primária espanhola. WORKSHOPS DO CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO. In: **Anais**, 2017, p. 982-991. Acesso em: mar. de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em www.basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: mar. de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Complemento à Base Nacional Comum Curricular: Computação**. 2022. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2022-pdf/236791-anexo-ao-parecer-cneceb-n-2-2022-bncc-computacao/file>. Acesso em: mar. de 2024.

CARMO, N. N. **Sólidos arquimedianos: aplicações com dobraduras**. Dissertação (Mestrado PROFMAT). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, CE, 2017. Disponível em: https://sca.profmtat-sbm.org.br/profmtat_tcc.php?id1=7084&id2=171057161. Acesso em: mar. de 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERMANO, R. A; BONA, A. S. D. **A dobradura e o uso pensamento computacional no período de sondagem nas aulas de matemática**. Mostra de Ensino, Pesquisa e Extensão (MoExp), 13º Edição, 2023, Osório - RS. Resumos... Disponível em: <https://moexp-2023.osorio.ifrs.edu.br/uploads/anai/2023/Anais%20MoExp%202023.2351.pdf>. Acesso em: mar. de 2024.

PIAGET, J., 1973. **Seis estudos de psicologia**. 24 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

UNIVESP, 2010. **Contexto histórico e concepções da Escola Nova**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Lr5xe2LXoqs>. Acesso em: mar. de 2024.

VICARI, R. M., MOREIRA, A. F., MENEZES, P. F. B., 2018. **Pensamento computacional: revisão bibliográfica**. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/197566> . Acesso em: mar. de 2024.

WING, J. **Computational Thinking**. 2006. Disponível em: <https://www.cs.cmu.edu/~15110-s13/Wing06-ct.pdf>. Acesso em: mar. de 2024.

YOUTUBE a. **Let's Learn With Hema Datey - Square Root spiral//Using paper//origami//std9**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=i_MNzAJFK0c&pp=ygUacHl0aGFnb3JlYW4gc3BpcmFsIG9yaWdhbWk%3D. Acesso em: mar. de 2024.

YOUTUBE b. **Manual do Mundo - Mola maluca de ORIGAMI (brinquedo de DOBRADURA para iniciantes)**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uUkMtg4SZYQ&t=292s>. Acesso em: mar. de 2024.

DOBRADURAS E A COMPUTAÇÃO (DES)PLUGADA: UMA PRÁTICA NECESSÁRIA PARA EDUCAÇÃO BÁSICA

Leonardo Terra dos Santos¹

Lucas Cantanhede Guerra²

Lucas Silveira Lima Portal³

Aline Silva De Bona⁴

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, as tecnologias estão ao nosso redor a todo momento. Além de atividades rotineiras, ao favorecer uma comunicação rápida e uma otimização de tempo, elas se fazem necessárias para promover um desenvolvimento humano através do seu conhecimento, segundo Papert (1985). Sejam tecnologias desplugadas, que não estão fazendo uso direto de computador e outras ferramentas digitais, ou plugadas, que estão atreladas a meios digitais, estas são, conforme Bona (2021), desde recursos e ferramentas até meios de fazer pensar.

As práticas de sala de aula carecem de momentos de fazer pensar, isto é, espaços para os estudantes construírem, resolverem problemas, terem ideias, desenvolverem pensamentos, e não somente executar tarefas, mesmo que em alguns momentos elas sejam necessárias. Com isso, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) vem colaborar com a promoção da metodologia do Pensamento Computacional (PC) para todas as disciplinas curriculares, e não somente para a matemática, tópico que aprofundaremos neste capítulo.

1 Técnico em Informática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - *campus* Osório. E-mail: terraleonardo21@gmail.com.

2 Acadêmico de Análise e Desenvolvimento de Sistemas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - *campus* Osório. E-mail: 08220314@aluno.osorio.ifrs.edu.br.

3 Acadêmico de Técnico em Informática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul- *campus* Osório. Bolsista de Iniciação Científica pelo CNPq. E-mail: 2020316320@aluno.osorio.ifrs.edu.br.

4 Pos-Doutora em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem (USP), Doutora em Informática na Educação (UFRGS), Professora de Matemática do IFRS - Campus Osório - Email: aline.bona@osorio.ifrs.edu.br.

O Pensamento Computacional é uma metodologia que utiliza conceitos da computação para a resolução de problemas em diversas áreas de conhecimento. O PC possui quatro pilares fundamentais: decomposição, reconhecimento de padrões, abstração e algoritmo (BBC Learning, 2015), Essa metodologia traz uma abordagem metódica e crítica para a resolução de problemas, mas ainda estimulando o uso da criatividade, considerando que, assim como pode existir mais de uma solução para o mesmo problema, também pode existir mais de um algoritmo para a mesma solução, por exemplo.

O algoritmo não é necessariamente algo restrito a um computador, mas é usado por computadores. Logo, podem existir algoritmos computacionais não plugados como, por exemplo, a operação de soma que aprendemos nos anos iniciais do ensino fundamental. Porém, o algoritmo também é usado por linguagens de programação para realizar a soma no computador. Nesse sentido, vamos ver a seguir alguns exemplos de um código escrito na linguagem de programação C, e um algoritmo desplugado sem necessidade de um computador para ensino de soma nos anos iniciais do ensino fundamental.

Figura 1: Exemplo de um programa de soma na linguagem C.

```
#include <stdio.h>

int main() {
    // Valores a serem somados
    int num1 = 1;
    int num2 = 2;
    // Variável para armazenar o resultado da soma
    int soma;

    // Realiza a operação de soma dos dois números e armazena o
    resultado em soma
    soma = num1 + num2;

    // Exibe o resultado da soma
    printf("A soma dos numeros %d e %d eh: %d\n", num1, num2,
    soma);

    return 0;
}
```

Fonte: Autores.

Figura 2: Exemplo de como realizar soma nos anos iniciais.

A Adição

Símbolo
+

Formato horizontal
 $20 + 15 = \underline{\quad}$

Formato vertical

$$\begin{array}{r} 20 \leftarrow \text{1ª PARCELA} \\ + 15 \leftarrow \text{2ª PARCELA} \\ \hline \end{array} \leftarrow \text{TOTAL}$$

Resolução

Resolva primeiro a coluna da UNIDADE

$$\begin{array}{r} \text{D} \quad \text{U} \\ + 20 \\ + 15 \\ \hline 5 \end{array}$$

Em seguida resolve a coluna da DEZENA

$$\begin{array}{r} \text{D} \quad \text{U} \\ + 20 \\ + 15 \\ \hline 35 \end{array}$$

Propriedades da adição

$$\begin{array}{r} 20 \\ + 15 \\ \hline 35 \end{array} = \begin{array}{r} 15 \\ + 20 \\ \hline 35 \end{array}$$

A posição dos números não altera o resultado

Soma com reserva

$$\begin{array}{r} \text{D} \quad \text{U} \\ + 20 \\ + 15 \\ \hline 35 \end{array} \leftarrow \begin{array}{r} \text{D} \quad \text{U} \\ 1 \quad 1 \\ \hline 11 \end{array}$$

notebookdaProf.blogspot.com

Fonte: Notebook da Prof (site)

Assim, usar diferentes tecnologias implica em contemplar uma variedade de algoritmos para ensino de diversas áreas do conhecimento. É importante, portanto, que as práticas de sala de aula façam uso de diferentes recursos que promovam o desenvolvimento e aprendizagem mais dinâmica. Neste capítulo, sugere-se o uso de dobraduras de papel para ensino de matemática, pois as dobraduras, atreladas à metodologia do PC nas aulas de matemática, permitem o aluno ser um agente ativo do processo. Tendo a matemática como um conceito abstrato, o estudante terá a oportunidade de “tocar” a matemática com as dobraduras através dos diversos conceitos matemáticos atrelados a elas, como geometria e proporção. Tal conhecimento, construído na base do ensino fundamental, se torna mais interativo por parte do aluno, e com essa tecnologia pode-se criar uma nova forma dele aprender, e do professor ensinar, propondo práticas mais dinâmicas.

Uma prática emancipatória, na perspectiva de Freire (1996), construtivista de Piaget (1973) e atual para o mundo digital, exige promover investigação, pesquisa, recursos que possibilitem a criação, e a diversidade de pontos de referência/partida e perspectiva. Com isso, o projeto de pesquisa Pensamento Computacional e Dobraduras, desenvolvido no IFRS - *campus* Osório, visa trabalhar o recurso da dobradura de papel como um meio desplugado e plugado através de diferentes tecnologias, a fim de viabilizar a aprendizagem

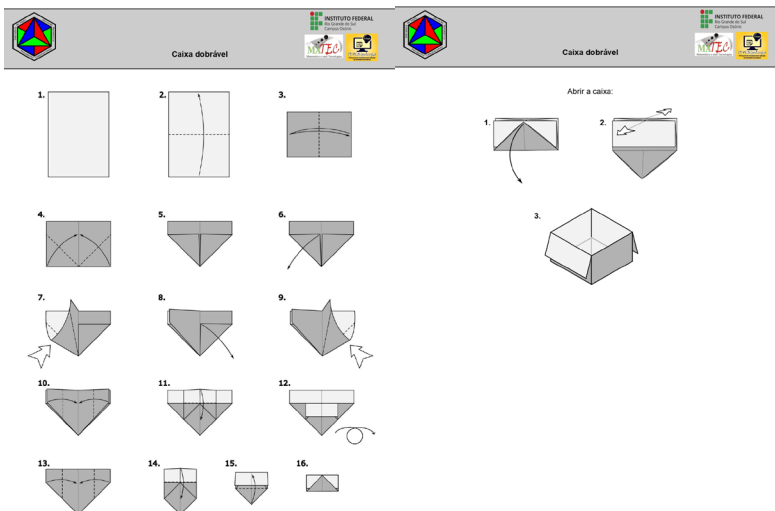
de matemática na educação básica numa lógica inclusiva e ancorada na metodologia do PC, pois a computação cada vez mais se torna parte da vida de todos. Vamos entender ela?

2. COMPUTAÇÃO DESPLUGADA COM DOBRADURAS

Com o passar dos anos, a demanda por um currículo de ensino que abrange a computação na educação básica vem se tornando cada vez mais relevante. Porém, como cita Oliveira (2021), há uma carência no estudo e concepção de atividades que não requerem necessariamente conhecimento em programação ou um computador – levando em conta que tais ferramentas não são indispensáveis para abordar a computação –, especialmente com a falta de acervo tecnológico em grande parte das escolas públicas e o despreparo dos professores em manusear os equipamentos (SANTOS, 2019). Com isso em mente, propõe-se uma metodologia para o ensino da computação desplugada, que verte de uma atividade acessível e altamente versátil: a dobradura de papel.

Ao tomar a construção de uma dobradura, dentre suas várias perspectivas, como um problema a ser resolvido, evidenciam-se diversas características paralelas à computação; inclusive, abrangendo os princípios do Pensamento Computacional (PC), mencionado anteriormente neste capítulo. Como exemplo, demonstramos um algoritmo de construção de uma pequena caixa organizadora de dobradura.

Figura 3: Exemplo de passo-a-passo em imagens para construir uma dobradura.



Fonte: Autor(es)

Na concepção do passo a passo da figura acima, deu-se atenção à padronização dos passos para, além de facilitar a compreensão do aluno, reforçar o conceito de padrão computacional. Tais padrões, como o uso de símbolos – recorrentes em outros algoritmos nesse modelo – para representar os movimentos e o contraste entre os dois lados do papel, são recursos originados da pesquisa de diversos algoritmos visuais, que diferem de outros métodos de representação também concebidos no projeto.

Analisando as instruções exibidas neste passo a passo, pode-se fazer um paralelo com o conceito de algoritmo da computação, trazendo para a sala de aula uma forma de visualizar e manusear o processo de chegar a um resultado através de uma sequência de passos. Além disso, é possível trabalhar o mencionado reconhecimento de padrões – relevante para o aprendizado da programação, por exemplo –, visto que existem vários passos comuns na mesma ou entre diferentes construções, formas geométricas semelhantes, relações de proporção, etc.

Outra ideia importante, nesse sentido, contempla finalidades semelhantes para dobraduras distintas, o que, além de permitir abordar o conceito de classes da Programação Orientada a Objetos (POO), inspirou a categorização das dobraduras pesquisadas, facilitando sua seleção para diferentes contextos e até mesmo a concepção de outras características investigáveis pelo estudante.

3. CLASSIFICAÇÃO DAS DOBRADURAS

Dividem-se as dobraduras, à princípio, entre 3 tipos fundamentais:

- a) para ensinar – aquelas com notáveis qualidades investigativas que podem ser relacionadas com diversos tópicos de estudo (poliedros, representações geométricas);
- b) para brincar – aquelas com caráter mais lúdico e que se tornam brinquedos feitos pelo próprio estudante (sapo, avião);
- c) para utilizar – dobraduras com propósito de auxiliar em atividades cotidianas (armazenamento, suporte, marcar páginas).

Vale ressaltar que uma dobradura pode não estar restrita a apenas uma categoria, visto que muitas construções de um tipo podem ser estudadas, também, a partir dos parâmetros de outro tipo. A classificação leva em conta a finalidade principal da dobradura. As imagens a seguir ilustram alguns dos exemplos citados.

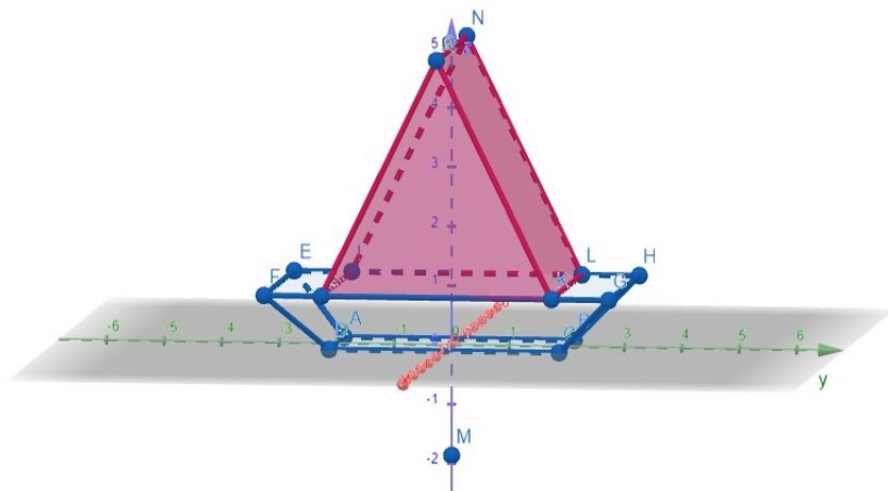
Figura 4: Exemplos de diferentes categorias de dobraduras.



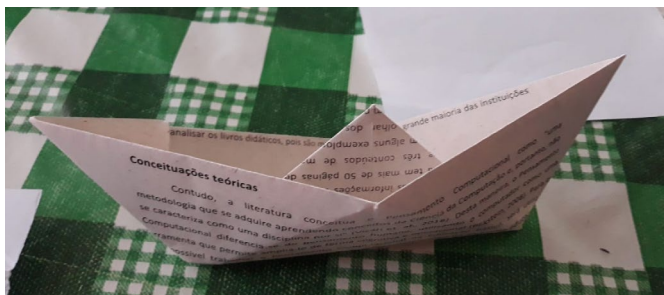
Fonte(s): Autor(es), *YouTube, Happy Folding*

4. COMPUTAÇÃO PLUGADA COM DOBRADURAS

Atualmente, a computação, juntamente da tecnologia, tem tomado grandes espaços na área da educação, podendo ser demonstrado pelo uso do pensamento computacional. Atrrelado a isso, é evidente que a computação plugada também tomaria espaço quando o assunto é algoritmos, podendo ser um potencializador para o pensamento computacional e o aprendizado de dobraduras. A computação plugada tem a finalidade do manuseio de recursos digitais para a estruturação de algoritmos, nesse caso, podendo ser construído algoritmos capazes de passar a dobradura para o modelo 3D. Logo, softwares de modelagem que usam recursos algorítmicos podem ter uma importância significativa, como por exemplo, Blender e GeoGebra, dos quais ambos são softwares que possuem recursos digitais. A seguir, um exemplo de uma modelagem 3D feita no GeoGebra para a dobradura nomeada “Barco de dobradura”:

Figura 5: Exemplo de dobradura plugada pelo software GeoGebra.

Fonte: Autor(es)

Figura 6: Exemplo de dobradura deslocada, “barco de dobradura”.

Fonte: Autor(es)

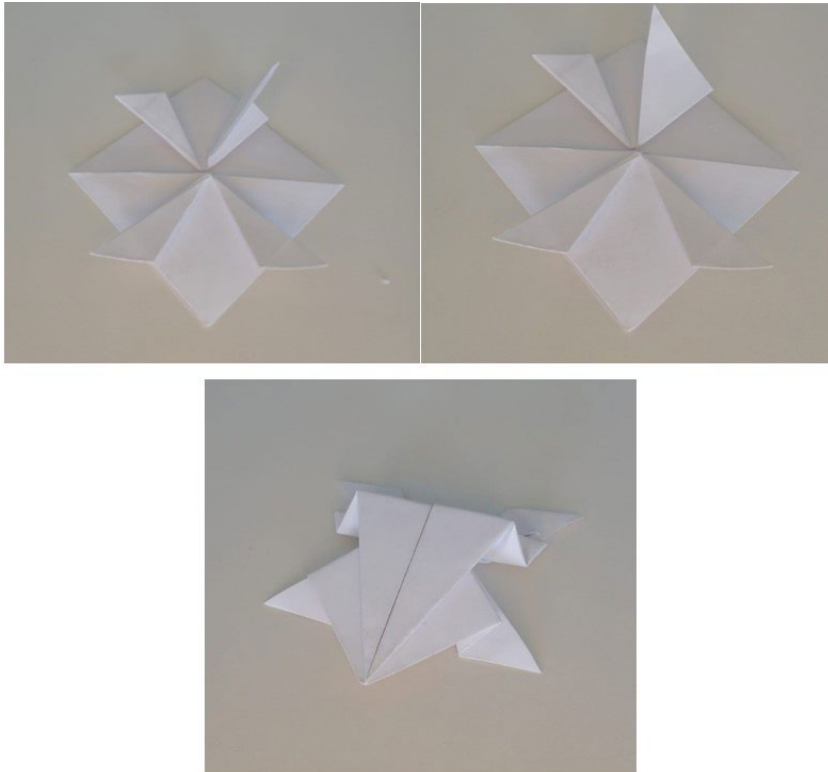
A computação plugada ajuda a enxergar as dobraduras de uma outra forma, podendo ser amplificada para outros diversos recursos tecnológicos, possuindo em comum o mesmo objetivo porém com caminhos totalmente diferentes. Com isso, também é possível a realização de atividades plugadas para a potencialização do pensamento computacional. “As atividades plugadas (atividades com auxílio tecnológico) engajam mais os alunos na participação da aula.”(ALVES, 2021, p.143), tais atividades podem ser decorridas em funções de aplicações digitais que utilizam o pensamento computacional como peça chave para realizar determinadas tarefas, tal é o exemplo da aplicação “Scratch”, que atua como uma forma plugada para o ensino e principalmente uma área onde o pensamento computacional se torna visível ao decompor problemas e estruturar soluções.

4.1 A dobradura em movimento: um plug sem plugar

Apesar da computação plugada estar intrinsecamente ligada à tecnologia, nem todo recurso tecnológico faz um algoritmo ser plugado, tal é o exemplo do caso de um recurso tecnológico utilizado por um dos autores, sendo esse recurso a criação de vídeos em stop-motion para a demonstração da construção das dobraduras desplugadas.

Com o intuito de facilitar e efficientizar os algoritmos descritos desplugados, a tecnologia do movimento foi empregada para suprimir a complexidade que as construções algorítmicas podem possuir quando são empregados diversos conceitos matemáticos ou até mesmo a dificuldade de leituras mais complexas para as séries iniciais. Com o auxílio de uma câmera de celular, fotos em sequência criando a ilusão do movimento tornam a compreensão da construção algorítmica mais clara e mais detalhada para se explorar o desenvolvimento de conceitos matemáticos e o Pensamento Computacional. Abaixo está algumas das fotos constituintes dos vídeos em stop-motion:

Figura 7: Exemplo de frames dos vídeos em stop-motion.



Fonte: Autor(es)

Apesar de não ser considerado um recurso para a “plugar” os algoritmos, pois não estamos criando um novo algoritmo mas sim representando um já existente, os vídeos em stop-motion ainda sim respeitam a representação de passo a passo, além disso, a construção de dobraduras de forma que o aparecimento de mãos não se faz necessário, traz uma visão mais limpa e didática para o aluno que assiste o vídeo, assim, contribuindo para que o aluno consiga entender com mais velocidade e praticidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscar padrões é um exercício e o pensamento idealizado milenarmente, desde que o ser humano começou seus estudos e seus movimentos quanto a entender o mundo, a necessidade de padrões são necessários para se compreender modelos, sequencias e lógicas recorrentes, no entanto para a ciência nem tudo tem modelo, em particular para a matemática, ainda existem muitos problemas sem solução. E a informática sendo uma área que faz uso da ciência exata, mas com uma possibilidade de padronizar até o que não tem modelo matemático, pelo raciocínio de sequenciar, os algoritmos estão cada vez mais entrelaçados nas nossas ações e realidades com a aproximação cada vez maior das tecnologias.

No entanto, o espaço de pensar e construir que não seja apenas um olhar de ciência de “antes”, que é válido e essencial, mas um pensar “depois”, atrelado ao advento de novas formas de pensar com as tecnologias se fazem necessário. E esse projeto, que aqui apresenta-se um retorno procura promover práticas com dobraduras que permitam o estudante viver esse “antes” e agora do algoritmo, que pode ser modelado pela matemática e que não pode, de forma a emancipar o desenvolvimento do pensar desde uma construção concreta até uma animação, passando por tecnologias digitais que muitas vezes não foram criadas para ensinar mas que podem ser exploradas para aprender a aprender.

Com este potencial de desenvolvimento e aprendizagem para um espaço de sala de aula os dobraduras de papel que podem ser de tipos diferentes promovem um interesse e um despertar para aprender a aprender matemática valendo-se da metodologia do pensamento computacional tão intimamente relacionado com as tecnologias digitais que nos permitem explorar e conhecer um computação desplugada e plugada.

Nesse contexto, todos, e são todos mesmo, estão incluídos, já que as tecnologias atuais são tantas que cabe uma prática de intervenção pedagógica plugada e desplugada para ser possível encantar desde uma pessoa com dificuldade visual, auditiva, ou de movimento ou de relacionamento ou simplesmente de “medo” cultural da matemática.

Enfim, o texto aqui objetiva promover uma reflexão ao docente e ao

estudante de que a vida é um laboratório, e aprender também, então se desafiar a aprender a aprender de coisas aparentemente simples como uma dobradura pode ser complexa a ponto de se criar um código, assim como adicionar parcelas aparentemente é tão simples, mas ela decorre de um algoritmo e de um teorema, do tipo modelo complexo da matemática, e tudo é possível desde uma percepção de investigação.

REFERÊNCIAS

OLIVEIRA, Wilk; CAMBRAIA, Adão Caron; HINTERHOLZ, Lucas Tadeu. Pensamento Computacional por meio da Computação Desplugada: Desafios e Possibilidades. In: WORKSHOP SOBRE EDUCAÇÃO EM COMPUTAÇÃO (WEI), 29. , 2021, Evento Online. **Anais** [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. p. 468-477. ISSN 2595-6175. DOI: <<https://doi.org/10.5753/wei.2021.15938>>. Acesso em 04 abr 2024.

SANTOS, Allana; GAMA, Raquel; FARIAS, Carina. Computação desplugada no ensino da Computação no Brasil: um mapeamento sistemático da literatura. In: ESCOLA REGIONAL DE COMPUTAÇÃO BAHIA, ALAGOAS E SERGIPE (ERBASE), 2019, Ilhéus. **Anais** [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2019. p. 565-574. Disponível em: <<https://sol.sbc.org.br/index.php/erbase/article/view/9019>> Acesso em 04 abr 2024.

BBC LEARNING, B. **What is computational thinking? 2015**. Disponível em <<https://www.bbc.co.uk/bitesize/guides/zp92mp3/revision/1>>. Acesso em 04 abr 2024.

BONA, Aline; KOLOGESKI, Anelise; ALVES, Lucas; NUNES, Natalia; BATISTA, Vithória. (Des)Pluga: o Pensamento Computacional atrelado a Atividades Investigativas e a uma Metodologia Inovadora. In: **REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DOIFRS**. São Paulo: Pragmatha, 2021. Disponível em: <https://dspace.ifrs.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/442/123456789442.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 06 abr de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: www.basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em 06 fev. de 2024.

MANGUEIRA, E. O. Dialogando com Piaget: a importância da tecnologia com ênfase nos jogos para o ensino da matemática. In: **Repositório Digital - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba**. 2022. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/handle/177683/2469>. Acesso em: fev. de 2024.

O USO DAS TIC'S - REDES SOCIAIS E METODOLOGIAS ATIVAS - NA EJA PROFISSIONALIZANTE (EJAPRO) NO MUNICIPIO DE CALDAS NOVAS (GO): UMA ANÁLISE DO PERFIL DOS ALUNOS

*Thamara Roberta Pereira Silva¹
Anderson Claytom Ferreira Brettas²*

1. INTRODUÇÃO

A educação é um direito social fundamental garantido pelo artigo 6º da Constituição Brasileira de 1988, quando falamos em desenvolvimento integral do ser abordamos questões física, intelectual e moral.

Inspirados nessa premissa, o presente trabalho foi concebido com o objetivo de identificar oportunidades de uso das metodologias ativas na Educação de Jovens e Adultos e produzir ações estratégicas nos conteúdos trabalhados no ensino profissionalizante. A apropriação do conhecimento é algo que chama a atenção no processo ensino aprendizagem.

Sabe se que aluno EJA possui uma ampla leitura de mundo, devido as suas experiencias. Na caminhada titubeante entre os signos da leitura, da escrita e do diálogo com jovem, o adulto e o idoso, entendem que após percorrer os caminhos e as trilhas de sua existência, a ida à escola como a realização de sonhos engavetados.

Corresponde aos objetivos da EJA formar sujeitos autônomos, críticos e ativos frente à sua realidade social, sujeitos que pudessem interagir significativamente com os mecanismos sociais vigentes, dessa forma o acesso a tecnologia.

1 Tecnóloga com formação em Gestão da Qualidade e Tecnologia de Alimentos (SENAI, IFTM e UNIFRAN), atualmente é Fiscal Sanitário no município de Caldas Novas (GO). Discente do curso de Especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica (DOCENTEPT/UAB/IFTM).

2 Graduado em Ciências Sociais (bacharelado) e História (Licenciatura), é mestre e doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia e Pós-Doutor em América Latina pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e História Econômica do Caribe pela Universidad del Magdalena (Colômbia). Professor do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), com atuação no PPGET – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, e professor orientador do curso Especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica (DOCENTEPT/UAB/IFTM).

Quando analisamos as expectativas pedagógicas para a EJAPRO, entendemos que é necessário que o aluno também entenda o meio profissional e tenha pelo menos o contato como usuário de tecnologias do eixo tecnológico correspondente a sua formação.

Temos uma sociedade informacional e na formação profissional precisamos responder aos anseios dessa. A qual não cabe ao sujeito ser apenas um observador, mas lhe compete o papel de ser um agente participativo que contribui para a sua construção e seu funcionamento. Sendo a inserção das tecnologias digitais na EJA, inclusive, visualizada como um direito legal (CRUZ, 2008; FRANCO, 2009) pertencente ao aluno da EJA: [...] negar aos jovens e adultos, em seu retorno ao processo de escolarização, a possibilidade de adquirir os conhecimentos necessários a este novo código de comunicação da sociedade tecnológica, é negar-lhes o direito à plena educação.

2. A LEITURA DE MUNDO DO ALUNO EJA

O aluno da Educação de Jovens e Adultos (EJA) traz consigo uma rica bagagem de experiências de vida, o que contribui para uma visão de mundo mais ampla e diversificada. Nessa trajetória, permeada pelos signos da leitura, da escrita e do diálogo com indivíduos de diferentes faixas etárias, evidencia-se que o retorno à escola representa não apenas um ato de aprendizado, mas a concretização de sonhos que, por algum motivo, foram temporariamente deixados de lado.

Ao mergulhar nos diferentes signos da aprendizagem, os alunos da EJA não apenas adquirem conhecimento acadêmico, mas também desenvolvem habilidades de comunicação, interação social e construção de conhecimento coletivo. A escola se torna um espaço de troca de experiências, onde jovens, adultos e idosos compartilham vivências, enriquecendo o ambiente educacional com diversas perspectivas.

O objetivo fundamental da EJA vai além da transmissão de conteúdos curriculares; busca formar sujeitos autônomos, críticos e ativos diante de sua realidade social. A autonomia, neste contexto, refere-se à capacidade do aluno de tomar decisões fundamentadas e conduzir seu próprio processo de aprendizagem. A criticidade é estimulada para que os alunos questionem, analisem e compreendam de forma reflexiva o contexto que os cerca. A ativação dos estudantes, por sua vez, vai ao encontro da ideia de que eles se tornem agentes transformadores em suas comunidades, utilizando o conhecimento adquirido para promover mudanças positivas.

Além disso, é fundamental destacar que a EJA não se limita apenas ao ensino acadêmico. Ela reconhece e valoriza as experiências prévias dos alunos, incorporando-as ao processo educacional. Dessa forma, a sala de aula da EJA se

torna um espaço inclusivo, que respeita e potencializa a diversidade de saberes trazidos por cada estudante, enriquecendo, assim, a construção coletiva do conhecimento.

3. EXPECTATIVAS PEDAGÓGICAS PARA O EJAPRO

Na contemporaneidade, caracterizada pela intensa presença da sociedade informacional, as expectativas pedagógicas para a Educação de Jovens e Adultos Profissionalizante (EJAPRO) vão além da mera absorção de conhecimentos acadêmicos. O atual cenário demanda que os alunos não apenas compreendam os aspectos teóricos, mas também estejam plenamente integrados ao meio profissional, reconhecendo a importância da aplicação prática de seus aprendizados.

A compreensão do meio profissional na EJAPRO engloba, de maneira mais específica, o contato direto dos alunos com as tecnologias relacionadas ao eixo correspondente à sua formação. Isso implica não apenas na aquisição de habilidades teóricas, mas também na capacidade de utilizar ferramentas tecnológicas de maneira eficaz e alinhada aos padrões exigidos pelo mercado de trabalho. O aluno, assim, torna-se não apenas um receptor passivo de informações, mas um executor ativo, capaz de aplicar o conhecimento de forma prática e inovadora.

A formação profissional na EJAPRO, neste contexto, assume a responsabilidade de atender às demandas específicas dessa sociedade informacional em constante evolução. A rapidez das mudanças tecnológicas e as demandas do mercado de trabalho contemporâneo requerem que os alunos estejam atualizados e aptos a contribuir ativamente para a construção e o funcionamento dessa sociedade cada vez mais digital e interconectada.

O papel do sujeito na sociedade informacional vai além da observação passiva; ele é instigado a ser um agente participativo ativo na construção e no funcionamento dessa realidade. A inserção das tecnologias digitais na formação profissional não apenas acompanha a evolução tecnológica, mas também busca capacitar os estudantes a desempenharem um papel proativo na adaptação e inovação contínuas. Assim, a EJAPRO não apenas prepara os alunos para o mercado de trabalho, mas os empodera como agentes de mudança e contribuição ativa para a sociedade informacional em constante transformação.

4. INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EJA

A incorporação das tecnologias digitais na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é respaldada como um direito legal do aluno, conforme evidenciado por Cruz (2008) e Franco (2009). Considerando o atual cenário, negar aos jovens

e adultos o acesso aos conhecimentos necessários para decodificar esse novo código de comunicação característico da sociedade tecnológica é, na verdade, privá-los do direito à plena participação e inclusão nesse contexto dinâmico.

Entender a tecnologia como uma ferramenta essencial no processo educacional é crucial para garantir uma formação integral na EJAPRO. A integração das tecnologias digitais não se restringe a uma mera adaptação ao avanço tecnológico, mas representa um elemento fundamental para capacitar os alunos a enfrentarem os desafios contemporâneos, preparando-os para uma participação ativa e significativa na sociedade digital.

A formação completa do sujeito abrange, assim, a aplicação efetiva das tecnologias digitais como parte integrante do processo educacional. Isso não apenas facilita o acesso ao conhecimento, mas também promove o desenvolvimento de habilidades essenciais, como pensamento crítico, resolução de problemas e competência digital, capacitando os alunos para uma interação eficaz no ambiente profissional e social.

Ao reconhecer as tecnologias digitais como um componente inseparável da formação educacional na EJAPRO, estamos não apenas atendendo às expectativas da sociedade informacional, mas também garantindo que os alunos da Educação de Jovens e Adultos estejam plenamente equipados para contribuir ativamente e de maneira informada no cenário contemporâneo em constante evolução.

5. METODOLOGIA

A pesquisa de campo desempenha um papel crucial neste estudo, visando a compreensão aprofundada das oportunidades de aplicação de metodologias ativas na EJAPRO do município de Caldas Novas, GO. Nessa investigação, a metodologia adotada concentra-se em uma abordagem qualitativa, que se destaca por sua capacidade de capturar a complexidade e a riqueza das experiências dos alunos da Educação de Jovens e Adultos. O foco principal é entender, de maneira abrangente, as diversas perspectivas e trajetórias de vida desses alunos, o que contribuirá para uma compreensão mais holística das dinâmicas educacionais.

A pesquisa de campo foi estruturada para envolver diretamente os alunos, proporcionando um ambiente propício para a coleta de dados empíricos. O objetivo primordial foi identificar, de forma participativa, quais ferramentas tecnológicas seriam verdadeiramente adaptáveis e benéficas para esses estudantes. Esse envolvimento direto permitiu não apenas a observação das interações dos alunos com as tecnologias, mas também a obtenção de insights valiosos por meio de entrevistas, grupos focais e observação participante.

A abordagem qualitativa possibilitou uma análise profunda das experiências dos alunos em relação às metodologias ativas e às tecnologias

educacionais. Ao considerar as diversas perspectivas e trajetórias de vida, a pesquisa buscou compreender as necessidades específicas dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, bem como suas preferências e desafios ao lidar com as tecnologias digitais.

Dessa forma, a pesquisa de campo não apenas enriqueceu o entendimento das oportunidades de aplicação de metodologias ativas na EJAPRO, mas também contribuiu para a identificação de ferramentas tecnológicas adaptáveis e alinhadas às necessidades reais dos alunos. A abordagem participativa e qualitativa adotada reforça a relevância e a validade dos resultados obtidos, proporcionando uma base sólida para recomendações práticas e estratégias de implementação eficazes.

6. COLETA DE DADOS

Na pesquisa de campo foram realizadas total de 06 visitas entre os meses de setembro e dezembro em uma escola da rede municipal de Caldas Novas, GO, e os alunos da EJAPRO do primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio do noturno foram convidados a participar da pesquisa.

A partir dali, foi elaborado questionário com 10 perguntas no Google Gorm's e realizada a aplicação em sala de aula, houve adesão de 85 % dos alunos matriculados. Foi organizada, ainda, uma visita na “Feira de Empreendedorismo & Saúde” realizada na escola, onde diversos trabalhos foram apresentados.

7. RESULTADO E DISCUSSÕES

Abaixo, seguem informações levantadas através de questionário sobre o perfil dos alunos da EJAPRO, onde são ofertadas pela Rede Municipal de ensino 160 vagas semestralmente, no período noturno, para pessoas acima de 18 anos. O curso tem uma carga horária de 1950 horas, sendo ofertado no ultimo semestre cursos profissionalizantes nas áreas de hotelaria, administração e informática.

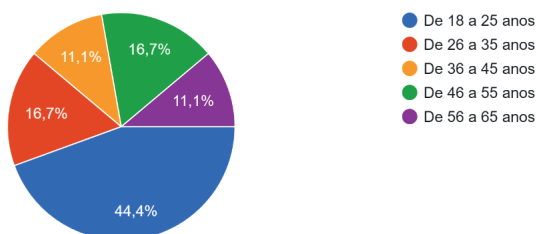
Os gráficos abaixo expressam resultados interessantes que levantam o perfil do aluno da EJAPRO, demonstrando suas particularidades e interesses no processo de formação, bem como sua percepção quanto ao uso das tecnologias no processo de formação.

Foi constatado que 85,6% dos alunos entrevistados são do sexo feminino, 55,6 % tem idade superior a 26 anos, estão inseridos no mercado de trabalho, mas possuem interesse em se profissionalizar; dentre as áreas de trabalho, o segmento Serviços tem grande representatividade, afinal vários alunos trabalham na rede hoteleira da cidade.

Gráfico 01 – Faixa Etária Alunos EJA

1-Qual a sua faixa etária ? (Idade)

18 respostas



Como exposto no gráfico acima, 44,4 % dos alunos possuem idade entre 18 e 25 anos, são alunos que na sua maioria buscam finalizar seu ensino médio na fase adulta, visando melhores oportunidades de trabalho, dar continuidade ao processo de formação e desenvolvimento pessoal, seguidos pelos resultados de 16,7% das duas faixas etárias - de 26 a 35 e 36 a 45 anos - e 11,1% de alunos com idade entre 46 a 65 anos.

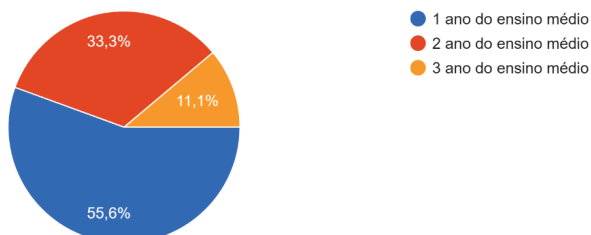
O que motivou o retorno aos estudos foi outra informação levantada no questionário, dentre os motivos temos: abrir portas para oportunidades educacionais e profissionais, melhores oportunidades de emprego, crescimento pessoal, desenvolvimento intelectual e social, aprender novas habilidades e estabelecer novas conexões.

Sabemos que o retorno a sala de aula não é uma questão fácil levando em consideração que maior parte da população adulta possui diversos fatores que dificultam o retorno ao processo de escolarização. Entre esses fatores estão a necessidade de trabalhar para sustentar a si mesmos ou suas famílias, a falta de apoio educacional adequado, problemas de saúde, como a necessidade de cuidar de familiares doentes, além de questões como falta de motivação, baixa autoestima.

Gráfico 02 – Percentual de Alunos nas Séries da EJA

2-Qual a série você está cursando?

18 respostas



A evasão escolar na educação de jovens e adultos é um desafio significativo que afeta não apenas os indivíduos, mas também a sociedade como um todo. O gráfico acima demonstra que 55,4% dos alunos entrevistados estão no primeiro ano do ensino médio, e, gradativamente, ocorre uma diminuição, onde 33,3 % dos alunos cursam o 2º ano do ensino médio e 11,1% cursam o último ano, que a alta taxa de evasão é algo presente na EJA nesta cidade.

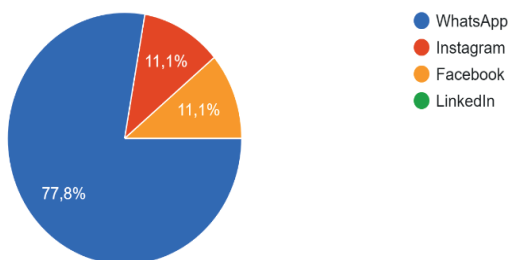
No entanto, a evasão escolar nesse contexto é um fenômeno complexo, influenciado por uma variedade de fatores socioeconômicos, culturais e individuais. Entre esses fatores, estão a necessidade de trabalhar para sustentar a si mesmos ou suas famílias, a falta de apoio educacional adequado, problemas de saúde, como a necessidade de cuidar de familiares doentes, além de questões como falta de motivação, baixa autoestima e desinteresse pelo sistema educacional.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel crucial na promoção da igualdade de oportunidades e na redução das disparidades sociais, oferecendo uma segunda chance de educação para aqueles que não concluíram os estudos na idade regular. Incluir esses alunos a uma nova rotina não é uma tarefa rápida e fácil, porém a EJA na modalidade ensino profissionalizante aliado ao uso das TIC's- Redes Sociais e Metodologias Ativas - pode ser um caminho, para que essa aprendizagem se torne significativa, uma oportunidade de conectar a diversos meios.

Quando os alunos foram questionados quanto ao acesso a internet e redes sociais, 77,8 % acessam a internet pelo menos uma vez no dia, seguidos de 22,2% que acessam de 3 a 6 vezes no dia, de acordo com o gráfico abaixo a rede social mais utilizada é o *Whatsapp*, seguida do *Instagram* e *Facebook*.

Gráfico 03 – Acesso a Redes Sociais

4-Possui rede social?
18 respostas



O acesso à internet e o uso de redes sociais têm um impacto significativo no processo de escolarização. Aqui estão algumas maneiras pelas quais eles podem influenciar a educação: a internet oferece uma vasta quantidade de recursos

educacionais, desde artigos acadêmicos até tutoriais em vídeo. Isso permite que os alunos acessem informações rapidamente e de maneira conveniente, complementando o material tradicional do currículo.

As redes sociais podem ser usadas como plataformas para colaboração entre alunos e até mesmo entre escolas. Grupos online permitem que os estudantes discutam tópicos relacionados aos estudos, compartilhem recursos e se ajudem mutuamente com dúvidas. Muitos educadores usam redes sociais para se conectar com os alunos de uma maneira mais informal e engajadora. Isso pode incluir postar atualizações sobre tarefas, compartilhar notícias relevantes e até mesmo criar grupos de discussão para debates acadêmicos.

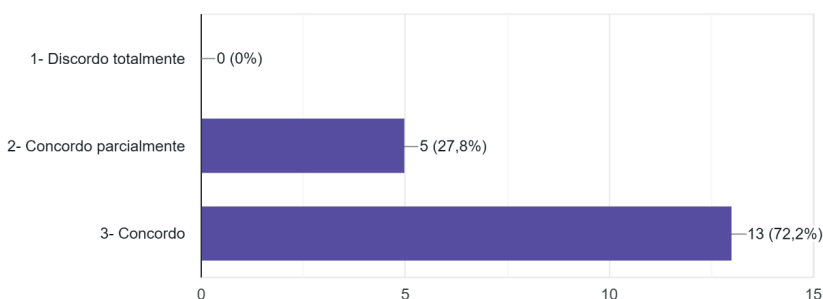
O uso da internet e das redes sociais no contexto educacional ajuda os alunos a desenvolverem habilidades digitais importantes, como pesquisa online, avaliação de fontes, comunicação digital e colaboração virtual.

No entanto, é importante reconhecer os desafios associados ao uso da internet e das redes sociais na escolarização, como a necessidade de filtrar informações confiáveis, lidar com distrações online e garantir a segurança digital dos alunos. Os educadores e os alunos precisam ser instruídos sobre como usar essas ferramentas de maneira responsável e produtiva. A internet pode ser um lugar de múltiplas oportunidades, quando alunos são direcionados ao uso adequado, é uma ferramenta importante para conectar o indivíduo a outras realidades.

Gráfico 04 – Tecnologias e as novas formas de aprender e ensinar

7-O quanto você concorda com a frase abaixo. " As tecnologias nos mostram que existem, novas formas de aprender e ensinar. "

18 respostas



As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) estão revolucionando a forma como aprendemos, oferecendo novas oportunidades e ferramentas para o desenvolvimento educacional. Quando questionados numa escala de 1 a 5, sendo 1 discordo totalmente e 5 concordo totalmente, sobre as novas formas de aprender utilizando as tecnologias 72, 2 % dos alunos da EJAPRO concordam que uso das tecnologias nos mostram novas forma de aprender.

As TICs proporcionam acesso instantâneo a uma vasta quantidade de informações através da internet. Isso permite que os alunos explorem uma variedade de recursos, desde artigos acadêmicos até vídeos educacionais, em qualquer lugar e a qualquer momento. Plataformas de aprendizado online oferecem cursos em uma ampla gama de assuntos, permitindo que os alunos aprendam no seu próprio ritmo e de acordo com seus interesses. Essas plataformas muitas vezes incluem recursos interativos, como fóruns de discussão e avaliações automáticas.

As TICs possibilitam a personalização da aprendizagem, adaptando o conteúdo e o método de ensino às necessidades individuais de cada aluno. Isso pode ser alcançado através de algoritmos de aprendizado adaptativo, que ajustam o material com base no desempenho e nas preferências do aluno. Permitem, ainda, a criação de simulações e jogos educativos que tornam o aprendizado mais envolvente e interativo. Essas ferramentas ajudam os alunos a entender conceitos complexos de uma maneira mais prática e divertida.

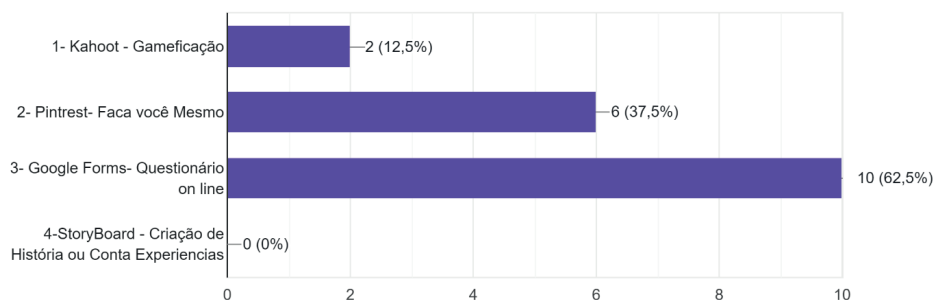
Facilitam a colaboração entre alunos e professores, independentemente da localização geográfica. Ferramentas como videoconferência, salas de bate-papo e plataformas de compartilhamento de documentos permitem que os alunos trabalhem juntos em projetos, debatam ideias e recebam feedback em tempo real.

Com o aumento do uso de dispositivos móveis, como smartphones e tablets, a aprendizagem móvel tornou-se cada vez mais popular. Os aplicativos educacionais permitem que os alunos aprendam em movimento, transformando o tempo de espera em oportunidades de aprendizagem.

Gráfico 05 – Conhecimento de ferramentas de tecnologia

8- Você conhece alguma dessas ferramentas de tecnologia para educação abaixo ?

16 respostas



Quando questionado quanto ao uso de alguns app e recursos tecnológicos como *kahoot*, apenas 12,5 % conhecem a ferramenta. O *kahoot* é um aplicativo projetado para sondagens e avaliação da aprendizagem. Introduce na sala de aula a aprendizagem baseada na gamificação.

Moran (2015) ratifica que essa estratégia metodológica, além de permitir experiências prazerosas, divertidas e lúdicas, mantém os estudantes mais motivados, tornando o processo de ensino aprendizagem mais significativo.

A aprendizagem baseada em games é uma tendência que vem sendo incorporada cada vez mais na educação. Ela é eficaz porque utiliza técnicas de aprendizagem interativa. Entre essas técnicas destacam-se: prática e feedback, aprender na prática, aprender com os erros, aprendizagem guiada por metas, aprendizagem baseada em tarefas, aprendizagem guiada por perguntas, aprendizagem contextualizada, aprendizagem construtivista, e instrução inteligente (PRENSKY, 2012).

A aprendizagem por projetos também é uma metodologia que pode ser associada as TIC's, aplicativos que direcionam o desenvolvimento de projetos no formato faça você mesmo, auxiliam os alunos no processo de aprendizagem baseado no construtivismo.

A ABP (Aprendizagem Baseada em Projetos) pode ser definida pela utilização de projetos autênticos e realistas, baseados em uma questão, tarefa ou problema altamente motivador e envolvente, para ensinar conteúdos acadêmicos aos alunos no contexto do trabalho cooperativo para a resolução de problemas. A investigação dos alunos é profundamente integrada à aprendizagem baseada em projetos, e como eles têm, em geral, algum poder de escolha em relação ao projeto do seu grupo e aos métodos a serem usados para desenvolvê-los, eles tendem a ter uma motivação muito maior para trabalhar de forma diligente na solução de problemas (BENDER, 2014, p. 15).

Durante a pesquisa 37,5% dos alunos entrevistados reconhecem o aplicativo *PintRest*. Foi evidenciado uso desse recurso no desenvolvimento de projeto na feira de Saúde & Empreendedorismo, alunos do 3º ano da EJA desenvolveram um extrator de óleo essencial.

Figura 1- Extrator de Óleo Essencial desenvolvido pelos alunos da EJA



Figura 2 - Amostra de Saúde, Bem Estar e Empreendedorismo EJA Escola Municipal Mather Isabel – Caldas Novas Goiás



Dentre as ferramentas utilizadas nas metodologias ativas, os formulários eletrônicos são os mais reconhecidos, 62,5% dos alunos já utilizaram os recursos dentro e fora da sala de aula. O *Google Forms* é um aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado pelo Google. Os usuários podem usá-lo para pesquisar e coletar informações sobre outras pessoas, em forma de questionário e formulário de registro.

Essa ferramenta possibilita sondagem, mediação, interação, engajamento, diversos pesquisadores vêm trabalhando visando tornar os jogos uma potência no ensino-aprendizagem, salientando entre outros pontos a relação dos jogos com a motivação e engajamentos dos indivíduos.

A aprendizagem e a tecnologia têm muita coisa em comum, afinal ambas buscam simplificar o complexo. A grande diferença entre esses dois campos está na velocidade. Enquanto a tecnologia evolui muito rapidamente, parecemos insistir na utilização de materiais e métodos convencionais que por vezes dificultam o aprendizado, dispersando a atenção de nossos aprendizes que encontram um universo com conteúdos aleatórios e desconexos porém bem mais interessante em seus smartphones (ALVES, 2015).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento do trabalho foi possível observar que existe abertura para inserção de novas metodologias em todas as esferas da comunidade escolar (Coordenação, Docentes e Discentes), houve uma interação positiva e cooperação entre o público (EJAPRO) e as atividades relacionadas a pesquisa. A comunidade escolar tem acesso a internet principalmente através dos smartphones.

Alunos das séries iniciais do ensino fundamental possuem maior disposição para as atividades, isso sinaliza uma oportunidade para iniciar conteúdos do ensino profissionalizante de forma remota utilizando recursos tecnológicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, F. **Gamification**: como criar experiências de aprendizagem engajadoras. DVS editora, 2015.

BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.

E-FACEQ: **Revista dos Discentes da Faculdade Eça de Queirós**, ISSN 2238-8605, Ano 6, Número 9, maio de 2017. <http://www.faceq.edu.br/e-faceq>.

FERREIRA, A. de A. O computador no processo de ensino-aprendizagem: Da resistência a sedução. 2004. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/330/299>.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: Um novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 15-25.

SANTOS, Carla Marusa. **Formação dos Profissionais da EJA**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG – FAE. 2013.

SILVA, Rosângela Araújo da. **Jogos lúdicos no processo de ensino-aprendizagem das quatro operações na educação de jovens e adultos**. Rio Grande do Norte. 2016.

JUNIOR BOTTENTUIT, João Batista. O Aplicativo Kahoot na Educação: verificando os conhecimentos dos alunos em tempo real. Coleção Mídias Contemporâneas. **Challenges 2017**: Aprender nas Nuvens, Learning in the Clouds, 2017. Disponível em <http://fatecead.com.br/ma/artigo01.pdf>. Acesso: 24 mar 2024.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergência Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens, v. II, p. 15-33, 2015. Disponível em http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em 17/04/2017. Acesso: 24 mar 2024.

MUNIZ, L.M.; ALBUQUERQUE, N.L.; SANTOS, SI. Jogos de empresas como uma ferramenta lúdica do desenvolvimento de habilidades empresariais: um estudo de caso na engenharia de produção da UFAL. **VIII SIMPROD**. 2016. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/7671/2/JogosEmpresasFerramenta.pdf>. Acesso: 24 Mar 2024.

PRENSKY, M. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**, São Paulo: Senac, 2012. 575p.

SANDE, Denise; SANDE, Danilo. O uso do Kahoot como ferramenta de

avaliação e ensino-aprendizagem no ensino de microbiologia industrial. **HOLOS**, v. 1, 2018. Disponível em <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6300>. Acesso: 24 Mar 2024.

VALE, Rodrigo Magno dos Santos. Tecnologia educacional para a EJA é possível? **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 2, n. 22, p. e13556, 2022. DOI:10.15628/rbept.2022.13556. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/13556>.

AS INOVAÇÕES NA ERA DIGITAL: DESAFIOS PARA UM NOVO MUNDO DO TRABALHO E AS MUDANÇAS EDUCACIONAIS

Júlio Marcos Costa Ribeiro¹

Anderson Claytom Ferreira Brettas²

1. INTRODUÇÃO

A era digital, marcada pela rápida evolução tecnológica e pela interconexão global, redefine de maneira significativa as dinâmicas sociais, econômicas e educacionais. Nesse contexto, a inovação emerge como um conceito central, impulsionando transformações profundas no modo como vivemos, trabalhamos e aprendemos. Este estudo empreende uma análise aprofundada das implicações da inovação na era digital, com foco no novo mercado de trabalho e nas mudanças educacionais.

Neste contexto, a adoção de tecnologias disruptivas, como inteligência artificial, automação e Internet das Coisas, tem provocado uma revolução no mercado de trabalho, reconfigurando as habilidades demandadas e transformando as estruturas tradicionais de emprego (MCKINSEY GLOBAL INSTITUTE, 2019). Ao mesmo tempo, as instituições educacionais são desafiadas a se adaptar a essas mudanças, preparando os alunos para um futuro caracterizado pela incerteza e pela rápida evolução tecnológica (ROBINSON; ARONICA, 2022).

A estratégia brasileira de transformação digital reflete o compromisso do país em se posicionar na vanguarda desta perspectiva. De tal modo, este

1 Tecnólogo em Recursos Humanos pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), é licenciando em Letras/Espanhol pela Faculdade Faveni. Professor de Espanhol da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais e da rede particular de ensino da cidade de Ituiutaba (MG). Discente do curso de Especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica (DOCENTEPT/UAB/IFTM).

2 Graduado em Ciências Sociais (bacharelado) e História (Licenciatura), é mestre e doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia e Pós-Doutor em América Latina pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e História Econômica do Caribe pela Universidad del Magdalena (Colômbia). Professor do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), com atuação no PPGET – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, e professor orientador do curso Especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica.

estudo de natureza bibliográfica busca não apenas compreender os conceitos fundamentais relacionados às inovações na era digital, mas também explorar as implicações práticas dessas transformações. A partir da revisão crítica de fontes acadêmicas e relatórios especializados, busca-se construir uma narrativa que contribua para o entendimento aprofundado das complexidades e desafios associados a essa nova era de avanços tecnológicos, culturais e sociais.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 Definição de Inovação

Na contemporaneidade, o termo “inovação” transcende as fronteiras tradicionais, assumindo novos significados e dimensões na Era Digital. A inovação, antes concebida apenas como um avanço tecnológico ou a introdução de novos produtos no mercado, agora engloba uma transformação profunda e multifacetada, impulsionada pela interseção entre tecnologia, informação e mudanças culturais (BRASIL, 2019).

A sua definição vai além da simples criação de produtos ou serviços inéditos. Ela abrange a capacidade de adaptar e reinventar processos, modelos de negócios e até mesmo a forma como interagimos com o mundo ao nosso redor. Nesse contexto, a inovação não é mais um evento isolado, mas sim um processo contínuo e dinâmico, alimentado pela rápida evolução das tecnologias digitais (MALERBA, 2018).

Na base dessa transformação encontra-se a constante busca por eficiência, agilidade e relevância. A capacidade de coletar, processar e interpretar grandes volumes de dados, aliada à inteligência artificial e automação, impulsiona a inovação em setores que vão desde a indústria até a educação e os serviços (KAGERMANN et al., 2020).

A Era Digital também redefine a interação entre empresas e consumidores, criando um ecossistema onde a colaboração e a cocriação são fundamentais. Plataformas digitais, redes sociais e tecnologias emergentes facilitam a conexão entre ideias e indivíduos, gerando um ambiente propício para a inovação aberta e a disseminação acelerada de soluções disruptivas (NAMBISAN et al., 2020).

Ao explorar estas características, é importante considerar não apenas as tecnologias específicas, mas também os impactos sociais, econômicos e éticos que essas inovações podem gerar. A agilidade na adaptação a novos paradigmas e a capacidade de antecipar as necessidades emergentes tornam-se competências essenciais para indivíduos e organizações que buscam prosperar nesse cenário dinâmico e desafiador (GOMES et al., 2023).

2.2 A Revolução Digital

A Revolução Digital emerge como um divisor de águas na trajetória da sociedade, desencadeando transformações profundas e abrangentes em diversos aspectos da vida contemporânea. Essa revolução não se limita apenas à evolução tecnológica, mas configura uma mudança paradigmática na forma como vivemos, trabalhamos e nos relacionamos (WINICK, 2021).

No âmbito econômico, a digitalização redefine os modelos de negócios e a natureza da produção, promovendo uma transição para a Indústria 4.0. Processos automatizados, Internet das Coisas (IoT) e análise de dados se entrelaçam para criar ambientes de produção mais eficientes e adaptáveis, caracterizando uma era onde a conectividade é essencial para a competitividade (TORTORELLA; FETTERMAM, 2020).

No cenário educacional, essa revolução introduz novos paradigmas de aprendizado, transcendendo as fronteiras físicas das salas de aula tradicionais. Plataformas de ensino online, recursos interativos e a personalização do aprendizado são aspectos-chave que moldam o futuro da educação (CHIAPPE; RODRÍGUEZ, 2020).

O ambiente digital neste sentido também propicia mudanças significativas no mercado de trabalho, dando origem ao conceito de “trabalho do futuro”. A automação e a inteligência artificial redefinem funções profissionais, demandando uma constante adaptação das habilidades dos trabalhadores para atender às demandas de um ambiente em constante evolução (MCAFEE; BRYNJOLFSSON, 2021).

Além disso, a ubiquidade da conectividade digital redefine as interações sociais e a forma como consumimos informações. Redes sociais, plataformas de streaming e aplicativos moldam os padrões de comunicação e entretenimento, criando uma sociedade cada vez mais interconectada (SJÖDIN et al., 2021).

2.3 Impacto da Tecnologia na Sociedade

O impacto da tecnologia é um fenômeno intrínseco à evolução tecnológica, desencadeando uma série de transformações que moldam a forma como vivemos e nos relacionamos. A tecnologia, ao mesmo tempo em que oferece inúmeras oportunidades, também apresenta desafios que exigem uma reflexão cuidadosa (DUTTA et al., 2018).

Uma das principais áreas afetadas pela tecnologia é a economia, onde a automação e a digitalização alteram profundamente o cenário do emprego. O surgimento de tecnologias disruptivas, como inteligência artificial e automação robótica, levanta questões sobre a segurança no emprego e a necessidade de qualificação profissional (MCKINSEY GLOBAL INSTITUTE, 2019).

No campo da educação, a tecnologia proporciona uma revolução nas metodologias de ensino e aprendizado. Plataformas online, realidade virtual e inteligência artificial transformam a maneira como os alunos acessam o conhecimento, tornando a educação mais acessível e personalizada (EDUCATION AT A GLANCE, 2022).

A tecnologia também tem um papel de destaque na configuração das interações sociais. Redes sociais, aplicativos de mensagens e outras plataformas digitais redefinem a comunicação, conectando pessoas em tempo real, independentemente das distâncias físicas (SILVA et al., 2018).

Contudo, é importante considerar as questões éticas relacionadas à tecnologia, como a privacidade e a segurança de dados. O avanço tecnológico traz consigo desafios significativos, como a necessidade de regulamentação e políticas que garantam o uso responsável das inovações (NAMBISAN et al., 2020).

3. NOVO MERCADO DE TRABALHO

3.1 Transformações no Mundo do Trabalho

As transformações no mundo do trabalho impulsionadas pela revolução digital estão redefinindo as dinâmicas tradicionais, exigindo uma adaptação ágil por parte dos profissionais e das organizações. A ascensão de tecnologias como automação, inteligência artificial e análise de dados está moldando um cenário onde as habilidades demandadas e os modelos de emprego evoluem rapidamente (MCAFEE; BRYNJOLFSSON, 2021).

A automação, em particular, tem um impacto significativo, automatizando tarefas repetitivas e permitindo que os trabalhadores se concentrem em atividades mais complexas e estratégicas. Essa mudança, entretanto, implica na necessidade de atualização constante das competências profissionais para garantir a relevância no mercado de trabalho (OLIVEIRA et al., 2023).

A flexibilidade no trabalho também está em ascensão, impulsionada pela digitalização e pela conectividade instantânea. O trabalho remoto tornou-se mais comum, desafiando as estruturas tradicionais de escritório e promovendo uma abordagem mais descentralizada para as atividades laborais (INSIGHT REPORT, 2019).

Além disso, a colaboração entre humanos e máquinas torna-se uma realidade cada vez mais presente. A inteligência artificial complementa as habilidades humanas, oferecendo insights valiosos e acelerando processos, mas é crucial estabelecer um equilíbrio ético e prático nessa parceria (SCHWAB, 2016).

As mudanças no mundo do trabalho também demandam uma reavaliação das políticas educacionais e de formação profissional. A necessidade de

desenvolver habilidades tecnológicas, criativas e socioemocionais torna-se premente para garantir a empregabilidade e o sucesso profissional em meio a essas transformações (GOMES et al., 2023).

3.2 Empregos do Futuro

A evolução tecnológica está moldando o cenário dos empregos do futuro, introduzindo oportunidades inovadoras e transformando as tradicionais estruturas ocupacionais. O advento de tecnologias como inteligência artificial, automação e computação em nuvem está redefinindo a natureza do trabalho, criando empregos que demandam habilidades especializadas e uma mentalidade adaptativa (WINICK, 2021).

Empregos na área de inteligência artificial e machinelearning estão entre os mais promissores. Profissionais capazes de desenvolver algoritmos avançados, analisar dados complexos e implementar soluções inovadoras para empresas e setores diversos estão em alta demanda (LEE; KANG, 2021).

Os especialistas em cibersegurança tornam-se cada vez mais essenciais neste momento, à medida que as ameaças cibernéticas se multiplicam. Profissionais capazes de proteger sistemas, redes e dados contra ataques maliciosos são fundamentais para garantir a segurança digital das organizações (DUTTA et al., 2018).

Os analistas de dados desempenham um papel importante na interpretação e extração de dados significativos a partir de grandes conjuntos de dados. Essa profissão tornou-se fundamental em diversos setores, informando decisões estratégicas e impulsionando a inovação (INSIGHT REPORT, 2019).

Empregos relacionados à economia verde e sustentabilidade também emergem como uma tendência. Profissionais envolvidos em energias renováveis, gestão de resíduos e eficiência energética desempenharão um papel vital na construção de um futuro mais sustentável (IMD WORLD DIGITAL COMPETITIVENESS CENTER, 2019).

Em um contexto mais amplo, os empreendedores estão moldando ativamente o futuro dos negócios. A capacidade de identificar oportunidades, inovar e adaptar-se rapidamente a mudanças no mercado tornou-se essencial para aqueles que buscam criar e liderar empresas de sucesso na era digital (NAMBISAN et al., 2020).

4. MUDANÇAS EDUCACIONAIS NA ERA DIGITAL

4.1 Paradigmas Tradicionais vs. Novos Modelos de Educação

A era digital tem desencadeado uma revolução nas abordagens educacionais, desafiando os paradigmas tradicionais e introduzindo novos modelos que aproveitam as tecnologias emergentes. O contraste entre os métodos educacionais do passado e as abordagens contemporâneas destaca a necessidade de adaptar-se a um cenário educacional em constante evolução (ROBINSON; ARONICA, 2022).

Os paradigmas tradicionais de ensino, centrados na sala de aula e no ensino presencial, estão sendo complementados e, em alguns casos, substituídos por modelos digitais. A ascensão da educação online e a oferta de cursos por meio de plataformas digitais proporcionam flexibilidade e acessibilidade a um público global (EDUCATION AT A GLANCE, 2022).

A personalização do aprendizado é uma característica marcante dos novos modelos. Tecnologias como aprendizado de máquina e análise de dados possibilitam a adaptação de conteúdos de acordo com as necessidades individuais dos alunos, promovendo um ambiente de ensino mais eficaz (CHIAPPE; RODRÍGUEZ, 2020).

A gamificação é outra inovação que ganha destaque. A integração de elementos de jogos no processo de aprendizagem visa tornar as aulas mais envolventes e interativas, estimulando a participação ativa dos estudantes (MCAFEE; BRYNJOLFSSON, 2021).

A colaboração online e o aprendizado em comunidade tornam-se essenciais. As redes sociais e plataformas de colaboração possibilitam a interação entre alunos, professores e especialistas de todo o mundo, ampliando as oportunidades de aprendizado além dos limites físicos da sala de aula (SILVA et al., 2018).

A avaliação formativa, apoiada por ferramentas digitais, permite um acompanhamento contínuo do progresso do aluno. Esse enfoque na avaliação contínua e na retroalimentação imediata contribui para um desenvolvimento mais efetivo das habilidades e conhecimentos (GOMES et al., 2023).

4.2 Adequação do Ensino às Demandas do Mercado

Na era digital, a adequação do ensino torna-se um imperativo para preparar os estudantes para os desafios dinâmicos do mundo profissional. A rapidez com que as tecnologias evoluem e transformam setores inteiros destaca a necessidade de uma abordagem educacional flexível e alinhada às expectativas do mercado (BRASIL, 2019).

Os programas de educação profissional, como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), desempenham um papel crucial nesse cenário. Ao proporcionar treinamento alinhado às demandas do mercado de trabalho, esses programas buscam equipar os alunos com habilidades prontamente aplicáveis em ambientes profissionais (BRASIL, 2018).

A colaboração estreita entre instituições de ensino e empresas é fundamental para garantir a relevância das habilidades ensinadas. Parcerias estratégicas permitem a criação de currículos que refletem as necessidades específicas da indústria, promovendo uma transição mais suave dos graduados para o mercado de trabalho (KAGERMANN et al., 2020).

A introdução de disciplinas relacionadas à Indústria 4.0 e às tecnologias emergentes oferece uma resposta direta às demandas do mercado. Essa abordagem proativa não apenas mantém os programas educacionais atualizados, mas também prepara os alunos para enfrentar os desafios e oportunidades da nova revolução industrial (GE- REPORTS, 2022).

A flexibilidade no ensino superior, como cursos modulares e a ênfase em habilidades práticas, ganha destaque. Essa abordagem permite que os estudantes personalizem sua formação de acordo com as demandas específicas de suas futuras carreiras, fomentando a adaptabilidade (INSIGHT REPORT, 2019).

O uso de ferramentas de análises na educação oferece uma visão valiosa sobre as tendências do mercado de trabalho. Essa análise preditiva auxilia na identificação de habilidades em ascensão, orientando as instituições de ensino na adaptação de seus currículos para atender às demandas futuras (CHIAPPE; RODRÍGUEZ, 2020).

5. METODOLOGIA

O presente estudo baseia-se em uma abordagem bibliográfica, caracterizada pela análise e síntese de informações provenientes de fontes diversas. Esta metodologia é apropriada para investigar e compreender as tendências, transformações e impactos relacionados à inovação na era digital, uma vez que permite a revisão crítica da literatura existente sobre o tema.

O processo metodológico teve início com a identificação de fontes relevantes relacionadas à inovação na era digital, novo mercado de trabalho e mudanças educacionais. As referências utilizadas abrangem artigos científicos, relatórios de instituições governamentais, publicações acadêmicas e estudos de organizações internacionais.

A análise crítica e a seleção criteriosa das fontes foram conduzidas para garantir a qualidade e a confiabilidade das informações incorporadas neste estudo. A coleta de dados incluiu uma revisão detalhada de documentos

publicados entre os anos de 2018 e 2023, proporcionando uma visão atualizada das dinâmicas em questão.

Essa abordagem permitiu a contextualização e a compreensão aprofundada dos conceitos relacionados à inovação na era digital, transformações no mercado de trabalho e mudanças educacionais. O emprego deste tipo de metodologia proporcionou uma base sólida para a construção do conhecimento, permitindo a integração de perspectivas diversas e a elaboração de uma análise abrangente sobre o tema proposto.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

No exame aprofundado da literatura aqui evidenciada sobre inovação na era digital, emerge claramente a dinâmica transformadora que permeia o ambiente educacional e o mercado de trabalho contemporâneo. A pesquisa nacional por amostra de domicílio realizada pelo IBGE (2019) oferece uma visão abrangente das mudanças no mercado de trabalho brasileiro, destacando a necessidade de adaptação às demandas crescentes da era digital.

A Estratégia Brasileira de Transformação Digital E-digital, promovida pelo Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicação (BRASIL, 2019), se destacou neste estudo como um guia orientador para a integração bem-sucedida da inovação digital em diversos setores. Essa estratégia não apenas delinea a importância da transformação digital, mas também destaca seu papel fundamental na promoção do progresso e da prosperidade.

No âmbito educacional, o PRONATEC - Rede Federal de EPCT, do Ministério da Educação (BRASIL, 2018), desempenharam um papel significativo na expansão do acesso à educação profissional o que foi mostrado no início deste trabalho. Essa iniciativa se torna ainda mais vital à luz das tendências globais, conforme evidenciado pelo Relatório sobre o Futuro dos Empregos do Fórum Econômico Mundial (INSIGHT REPORT, 2019), que destaca a crescente demanda por habilidades especializadas.

A análise diversos autores que tratam da nova educação do século XXI ressaltou a importância crescente da coleta e análise de dados educacionais para otimizar o processo de aprendizado. Essa abordagem baseada em tendência e realidade não apenas promove a eficácia do ensino, mas também fornece dados valiosos sobre o desempenho dos alunos.

O desempenho do Brasil no Índice Global de Inovação (CNI, 2021) é um indicador crítico da posição do país no cenário mundial. A necessidade de melhorar a inovação é destacada por Dutta, Lanvin e Wunsch-Vincent (2018) em seu estudo sobre o Índice Global de Inovação 2018. Suas recomendações ecoam a importância de estratégias proativas para impulsionar a inovação e a competitividade.

Ao explorar as tecnologias educacionais, fica evidente que a Realidade Virtual e Aumentada, plataformas de aprendizado adaptativo, e a integração da Internet das Coisas (IoT) estão remodelando as experiências de aprendizado e preparando os alunos para um mundo digital em constante evolução.

A adequação do ensino às demandas do mercado, conforme discutido por Kagermann et al. (2020), destaca a importância de colaborações estratégicas entre instituições de ensino e empresas. Essa abordagem não apenas enriquece os currículos, mas também garante que os graduados possuam as habilidades práticas necessárias para se destacarem em um ambiente profissional dinâmico.

Em última análise, a síntese desses resultados revela um panorama complexo e interconectado. O desafio persistente é aprimorar a educação para alinhar-se não apenas às demandas atuais, mas também às tendências futuras, garantindo que os indivíduos estejam preparados para prosperar na era digital em constante transformação.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Explorar o impacto da inovação na era digital revelou um panorama fascinante. O mercado de trabalho está passando por mudanças significativas, com a automação e a inteligência artificial moldando novas formas de emprego. Habilidades como pensamento crítico e criatividade estão se tornando essenciais.

Na educação, a revolução digital abre portas para novas práticas, como o aprendizado online. No entanto, isso exige uma revisão profunda das abordagens tradicionais. A estratégia brasileira de transformação digital é uma resposta interessante a esse desafio, mostrando um compromisso em adaptar a educação às necessidades do mercado.

A coexistência de métodos tradicionais e novos modelos educacionais é um ponto-chave. A tecnologia é uma aliada, mas encontrar o equilíbrio certo é crucial. Essa busca por equilíbrio também se estende à adequação do ensino às demandas do mercado, garantindo que os alunos estejam preparados para os desafios do mundo real.

Num contexto mais amplo, destacamos a importância da colaboração entre setores público e privado. Políticas eficazes, investimentos em tecnologia e a promoção da equidade no acesso à educação são fundamentais. Enfrentar os desafios da era digital requer uma abordagem coletiva para garantir uma transição justa e inclusiva para todos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicação. **Estratégia brasileira de transformação digital E-digital**. Brasília, DF, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PRONATEC - Rede Federal de EPCT (PDA/MEC 2017/2019)**. Brasília, DF, 2018.
- CHIAPPE, A., RODRÍGUEZ, L. P. Learning analytics na educação do século XXI: uma revisão. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 97, p. 971-91, out.-dez. 2020.
- CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA – CNI. **Desempenho do Brasil no índice global de inovação de 2011 a 2016**. Brasília, DF, 2021.
- DUTTA, S.; LANVIN, B.; WUNSCH-VINCENT, S. **Índice global de inovação 2016: vencendo com inovação global**. Ithaca, Fontainebleau e Genebra, 2018.
- DYER-WITHEFORD, N. **Ciberproletariado: trabalho global no vórtice digital**. Pluto, 2018.
- EDUCATION AT A GLANCE. **Indicadores da OECD**. Paris: OECD Publishing, 2022.
- GOMES, D. E. et al. **Eficácia do treinamento profissional oferecido em educação a distância: validação teórica de um instrumento**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, 2023.
- INSIGHT REPORT. **Relatório sobre o futuro dos empregos**. Centro para a Nova Economia e Sociedade, Fórum Econômico Mundial, Suíça, 2019.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD: síntese de indicadores 2019**.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo da Educação Superior 2022: divulgação dos principais resultados**. Brasília, DF, 2019.
- KAGERMANN, H., WAHLSTER, W., HELBIG, J. **Recomendações para implementação da iniciativa estratégica Industrie 4.0: Relatório final da Industrie 4.0**. Academia Nacional de Ciências e Engenharia, 2020.
- LEE, H.; KANG, P. Identificação de tópicos principais em estudos de tecnologia e gestão de inovação: uma abordagem de modelo de tópicos. **Journal of Technology Transfer**, v. 43, n. 5, p. 1291-317, out. 2021.
- MAGALHÃES, G., CATIONI, R. **Educação profissional no Brasil: expansão para quem?** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, 2023.
- MALERBA, F. Inovação, dinâmica industrial e evolução da indústria: progresso e agendas de pesquisa. **Revue de l'OFCE**, v. 5, n. 97, p. 21-46, 2018.

MCAFEE, A., BRYNJOLFSSON, E. **A segunda era das máquinas: trabalho, progresso e prosperidade em uma era de tecnologias brilhantes.** Nova York: Elsevier, 2021.

MCKINSEY GLOBAL INSTITUTE. **Empregos perdidos, empregos ganhos: transições da força de trabalho em tempos de automação.** Nova York: Mckinsey&Company, 2019.

NAMBISAN, S., WRIGHT, M., FELDMAN, M. **A transformação digital da inovação e empreendedorismo: progresso, desafios e temas-chave.** ResearchPolicy, v. 48, 2020. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2019.03.018>.

OLIVEIRA, A. D., FERREIRA, V. A., SILVA, C. M. C. S. Implicações da concomitância na educação técnica financiada pelo Pronatec na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (2012-2015). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 103, p. 406-25, abr.-jun. 2023.

REITER, B. Teoria e metodologia de pesquisa exploratória em ciências sociais. **International Journal of Science and Research Methodology**, v. 5, n. 4, p. 129-50, 2019.

ROBINSON, K., ARONICA, L. **Escolas criativas: a revolução de base que está transformando a educação.** Nova York: Penguin, 2022.

SCHWAB, K. **A quarta revolução industrial.** São Paulo: Edipro, 2021.

SILVA, J., ALMEIDA, R., STROKOVA, V. **Sustentando ganhos de emprego e salário no Brasil: uma agenda de habilidades e empregos.** Washington, DC: Banco Mundial, 2018.

SJÖDIN, D. R. et al. Implementação da fábrica inteligente e inovação de processos. **Research-Technology Management**, v. 61, n. 5, p. 22-31, 2021. <https://doi.org/10.1080/08956308.2018.1471277>.

TAALBI, J. O que impulsiona a inovação? Evidências da história econômica. ResearchPolicy, v. 46, n. 8, p. 1437-53, out. 2020.

THE IMD WORLD DIGITAL COMPETITIVENESS CENTER – IMD. Resultados do IMD World Digital Competitiveness Ranking 2019. 2019.

TORTORELLA, G. L., FETTERMAM, D. Implementação da Indústria 4.0 e produção enxuta em empresas manufactureiras brasileiras. **International Journal of Production Research**, v. 56, n. 8, p. 2975-87, 2020.

WINICK, E. **Todos os estudos que conseguimos encontrar sobre o que a automação fará com os empregos, em um gráfico.** Há tantas opiniões quantos especialistas. MIT Technology Review, 2021.

P RÁTICAS PEDAGÓGICAS E O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Sara Fernandes Banqueri Santos¹
Anderson Claytom Ferreira Brettas²

1. INTRODUÇÃO

Este capítulo aborda o tema “Práticas Pedagógicas e Tecnologias Digitais no Ensino de Língua Inglesa”. Sendo assim, iniciamos com um breve resumo sobre a história da Língua Inglesa, como surgiu, quais foram suas influências, o seu desenvolvimento ao longo dos séculos e como se tornou uma língua franca e globalizada. Assim como, sua importância no dia a dia, no futuro daqueles que almejam se destacar no mundo do trabalho e ampliar seus horizontes.

Em seguida, o leitor terá oportunidade de compreender um pouco mais sobre o ensino de uma língua estrangeira. Quais os principais desafios ao aprendê-la. Quais dificuldades podem ser amenizadas. Como novas abordagens e ajustes necessários podem facilitar o aprendizado e compreensão destes educandos, para que ocorra uma aprendizagem significativa. Também relata o fato de alguns professores e alunos supervalorizarem a língua inglesa e sua cultura. Porém, destaca sobre a preocupação que ambos devem ter, para que não ocorra um preconceito em relação à nossa língua materna e cultura.

Logo após, abordaremos sobre Práticas Pedagógicas e a importância de repensá-las, pensando no público alvo, nas transformações que ocorreram nos últimos anos e a necessidade de engajar estes alunos, que grande parte

1 Licenciada em Letras Português/ Inglês pelo Centro Universitário da Fundação Educacional Guaxupé (UNIFEG), MG. Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Estácio de Sá, RJ. Professora da Rede Pública de Ensino de Minas Gerais (SEE-MG), com atuação em Língua Inglesa (Anos Finais) na Escola Estadual Paraisense, e em Língua Portuguesa e Práticas Comunicativas e Criativas (Ensino Médio) na Escola Estadual Paula Frassinetti.

2 Graduado em Ciências Sociais (bacharelado) e História (Licenciatura), é mestre e doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia e Pós-Doutor em América Latina pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e História Econômica do Caribe pela Universidad del Magdalena (Colômbia). Professor do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), com atuação no PPGET – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, e professor orientador do curso Especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica.

são considerados nativos digitais. Como adequar métodos antigos, que foram eficazes à essa nova realidade.

Assim sendo, finalizamos destacando os impactos das tecnologias digitais no ensino de língua inglesa. Como ela pode ser usada como facilitadora no ensino aprendizagem de alunos e professores. E também, como muitos destes alunos não possuem maturidade suficiente para utilizar essas novas tecnologias de forma pedagógica e acabam se distraindo durante este processo, utilizando-as de forma equivocada. O que se tornará um empecilho para sua aprendizagem.

2. BREVE PERCURSO DA LÍNGUA INGLESA

Aqui inicia uma breve história sobre a língua inglesa, quais suas influências, qual a sua importância e como se tornou uma língua franca e globalizada.

A língua inglesa se tornou uma espécie de 'língua mundi' ou a que prefiro chamar de 'World English' é uma 'novi-língua' em plena acepção desse termo popularizado por George Orwell. Ela já escapou das mãos dos ingleses, dos norte-americanos, dos australianos, dos neozelandeses, enfim de todos aqueles que até bem pouco tempo atrás eram tidos como proprietários do idioma. (Rajagopalan, 2014, p. 76)

A língua inglesa possui uma história diversificada e rica, devido a influência de diversas línguas e culturas. Como podemos observar, o que antes pertencia a uma minoria, hoje, se expandiu para o mundo todo. Originou-se das línguas germânicas e foi transformada pela invasão normanda, que incluiu elementos do francês. Durante o período do Renascimento, trouxe termos do latim e do grego, e obras como Shakespeare e a Bíblia King James contribuíram para sua evolução.

Durante o século XVIII, a ortografia e gramática foram padronizadas, e o primeiro dicionário foi produzido. O inglês absorveu palavras do mundo todo devido à expansão do Império Britânico, à Revolução Industrial e aos avanços comerciais e tecnológicos, tornando-se a língua globalizada que conhecemos agora. O inglês é ensinado em muitos países como segunda língua, e é considerado como língua oficial ou uma das línguas oficiais, em mais de 70 países. O que faz com que ela seja considerada uma língua franca mundial, ou seja, pessoas de origens diferentes aprendem a falar inglês para comunicar-se com pessoas de quaisquer outros países, que também falam inglês, e não somente com ingleses nativos, como ocorria anteriormente.

Com isso, ela é utilizada em diversas áreas como educação, negócios internacionais, diplomacia, ciência e tecnologia, como facilitadora da comunicação e do comércio entre diferentes países. (Ferreira - 1999 e Crystal - 2003)

3. ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

Para que o aprendizado seja significativo para os estudantes é importante frisar qual a sua relevância, objetivo, contextualizar com sua realidade, despertar seus pensamentos para novas possibilidades, buscar estratégias para promover interesse por parte dos alunos e que eles sejam capazes de enxergar suas necessidades, e que, ao estudar uma outra língua diversas possibilidades podem surgir. (PIZZOLATO, 1995).

Aprender e ensinar língua inglesa é o mesmo que dar cor às salas de aulas, ao demonstrar que existem diversos sotaques, que vem de lugares e culturas distintas, dando voz às minorias e aos esquecidos, de imigrantes vindos das mais variadas partes do mundo. Daí a importância de explicar a estes alunos sobre a variação linguística e a diversidade cultural (SIQUEIRA, 2011)

Uma questão importante a ser abordada, é o fato de alguns professores e estudantes supervalorizarem a língua inglesa e sua cultura, como uma forma de exaltação exacerbada. Mas, é necessário ressaltar a preocupação que ambos devem ter, para não criar preconceitos em relação à nossa língua materna e cultura. Cada país e língua, possuem suas particularidades e desafios a serem superados. E como educadores é importante diminuir qualquer tipo de preconceito e não criar estereótipos. (MOITA LOPES, 1996)

O ensino de línguas estrangeiras deve enfatizar que os estereótipos atribuídos a cada povo, inclusive o nativo, não são absolutos, ou seja, nenhum povo é desse ou daquele jeito. O ser humano é complexo e alguma variação mais genérica de comportamento que possa existir não se deve a características inerentes aos povos. (Moita Lopes, 1996, p. 32)

Outro ponto que ele destaca em sua obra, é que diversos profissionais ouvem constantemente em sala de aula: “Eu não sei nem português, quanto mais inglês.” Contudo, estes educadores não devem deixar que esse tipo de fala, venha interferir ou influenciar de forma negativa seu trabalho, mas que, continuem na busca por novos conhecimentos e formas de engajar seus alunos, abrir suas mentes para a importância de inserir uma nova língua, não somente no contexto escolar, como também, em seu dia a dia, como uma forma de crescimento pessoal, estudantil e profissional. O que tornará o aprendizado mais significativo, ampliará sua visão de mundo, aumentará sua cultura, permitirá novas possibilidades de um futuro melhor e mais promissor a estes aprendizes.

Outra questão importante de debater e que tem sido motivo de dificultar a aprendizagem em língua inglesa, é a falta de tradução ao aprender uma nova língua, como forma de facilitar a sua compreensão.

Almeida Filho (1993, p.23) discute a importância da tradução no contexto da aprendizagem de línguas, argumentando que a habilidade de traduzir textos

de uma língua para outra não apenas facilita a compreensão do conteúdo, mas também enriquece o conhecimento linguístico do aprendiz. A tradução é vista como uma ponte entre culturas e idiomas, permitindo que os alunos não só adquiram fluência na língua alvo, mas também desenvolvam uma apreciação mais profunda pelas nuances e complexidades de diferentes sistemas linguísticos.

Outro fator que merece ser visto e analisado, pois há inúmeras reclamações de estudantes, tanto de escolas públicas, privadas, cursinhos, inclusive, diversos graduandos e graduados em Letras. É a questão que, diversos professores lecionam todo o conteúdo e explicação em inglês, como se estes alunos, já fossem fluentes na língua a ser estudada. O que não condiz com a realidade da maioria destes educandos. Visto que, a maioria deles, de classe média ou baixa, quando saem do Ensino Médio não estão fluentes, muitas vezes, nem sequer conseguem dominar o básico do inglês. O bloqueio que causa esse tipo de abordagem é notório, assim como, podemos constatar o quanto o aprendizado se torna mais difícil, lento, menos prazeroso e insignificante para eles.

Sendo assim, vemos a importância de repensar as práticas pedagógicas adotadas e que o ensino se torne, de fato, eficaz e significativo para todos, seja criança, adolescente ou até mesmo um graduando em Letras, que será um futuro educador.

É preciso enfatizar sobre a variação linguística, os diversos sotaques que existem, as várias formas de escrever uma determinada palavra, para que os estudantes desenvolvam habilidades de recepção e compreensão dessa nova língua a ser aprendida. E que assuntos com temas universais sejam trazidos para a sala de aula, para serem debatidos, além de demonstrar a importância do inglês como língua internacional de comunicação. (GIMENEZ e EL KADRI, 2013)

Graddol (2006), por sua vez, afirma que, os graduados monoglotas são mais limitados em relação àqueles que são multilíngues, possuem uma vantagem competitiva em relação aos seus colegas em empresas e organizações globais. Devido ao status que a língua inglesa adquiriu, passou a ter implicações relevantes para a educação e a maneira como a língua é ensinada e aprendida. Tornando necessário repensar novas abordagens e currículos com o intuito de preparar os educandos para um mundo cada vez mais globalizado e digital.

Em suma, para aprender uma outra língua é necessário focar na comunicação clara, práticas pedagógicas flexíveis e na necessidade individual de cada estudante. E entender que o inglês não é somente um idioma, e sim, um veículo de desenvolvimento coletivo e individual, essencial para pessoas que almejam influenciar e navegar pelo mundo ao seu redor.

4. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

De acordo com Paulo Freire, o ensinante deve ter competência para ensinar. Devendo capacitar-se, preparar-se e isso de forma permanente, ao longo de seu exercício como docente, e ao mesmo tempo realizar uma análise crítica sobre sua prática.

A prática pedagógica é o que o professor realiza com seus alunos de forma reflexiva e direcionada, auxiliando na construção do conhecimento. O que traz consigo sua vivência, experiência e saberes diversos. Cada educador constrói sua própria prática através de tudo que absorveu, seja na parte acadêmica, convivência com seus colegas e alunos ou exemplos. Com a oportunidade de vivências e experiências anteriores será possível desenvolver novas abordagens pedagógicas. (SACRISTÁN, 1999)

A medida que o professor produz e compartilha os conhecimentos, ele os expressa através das suas práticas em sala de aula. Compreender tal processo implica na percepção de como “(...) ele ensina e aprende, como se constrói e se reconstrói, como se transforma e é transformado”. (CHARLOT, 2005)

Outro aspecto importante de destacar é que, a troca entre os educadores é importante para a promoção de práticas exitosas em sala de aula. (TOZZETO, 2011)

O saber do educando está ligado com as experiências vividas no convívio escolar, sua identidade, valores e vida profissional. (TARDIF, 2011)

As práticas pedagógicas tem o objetivo de facilitar o processo de ensino aprendizagem. Conforme relata Vigotski:

(...)Vigotski, por sua vez, enfatiza que a construção do conhecimento ocorre em ambientes influenciados pela ação do sujeito sobre o meio e pelas mediações entre ele e seus pares, que favorecem o desenvolvimento de processos mentais superiores quando empregados num ciclo que pressupõe descrição-execução-reflexão depuração de idéias na resolução de problemas. (BELLONI e GOMES, 2008, p. 6)

Inovação, adaptabilidade, a necessidade de estar prontos para mudar estratégias de trabalho são fundamentais para que ocorra sucesso em uma empresa, para se manter competitivo no mercado e para atender seu público alvo. Ao trazer esse assunto para a educação, podemos fazer as seguintes reflexões: Qual o tipo de inovação devemos fazer para manter aulas atrativas e atuais, que desperte a atenção deste aluno e o mantenha engajado? Que tipo de adaptação será necessária para que esse processo ocorra de forma eficaz? Como as práticas antigas podem ser adaptadas para atender às necessidades de estudantes contemporâneos, que são considerados nativos digitais e estão conectados em um mundo cada vez mais tecnológico? Quais são os desafios e benefícios associados ao uso desses recursos no ambiente escolar?

Alunos confinados numa sala, frente ao quadro negro, mesa e professor recitando textos – eis a própria imagem do anacronismo. Pode-se não saber como será a classe do futuro, mas já se sabe que não será esta que está aí. Esta classe foi inventada na Idade Média quando o professor era o único informante disponível, pois não se dispunha sequer de livro (papel imprensa). (LIMA, 1973, p. 13)

Podemos observar que a disposição em sala de aula não mudou muita coisa ao longo dos anos, mas na educação atual, o docente deixou de ser o único detentor de conhecimento e o discente passou a ser incentivado a ter atitudes protagonistas em busca de sua aprendizagem.

Portanto, conclui-se que práticas pedagógicas residem na sua capacidade de promover a construção ativa do conhecimento, desenvolver habilidades socioemocionais e formar cidadãos críticos, autônomos e criativos.

5. TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

A internet significa libertação, pois todos os cidadãos têm oportunidade de adquirir conhecimento através dela, suas informações estão abertas a todos, e é possível se comunicar em tempo real. Através de vivências universais as pessoas aprendem a transformar seu cotidiano. (QUEIROZ, 2005).

As crianças e adolescentes dessa geração possuem uma nova maneira de interagir, absorver e aprender. Sendo assim, cabe aos docentes aperfeiçoar as suas práticas e adicionar ferramentas tecnológicas como novos modos de aprender e ensinar. (BELLONI, 2008).

Com os avanços tecnológicos diversas ferramentas foram criadas e nos auxiliam em nossa prática docente, assim como, no ensino de uma outra língua, como uma forma de agilizar processos, produzir aulas mais atrativas e interessantes para este novo público, conhecido como nativos digitais. (PRENSKY, 2012).

Ao proporcionar recursos interativos e uma vasta gama de informações, as tecnologias digitais têm transformado o ensino de outras línguas, especialmente o inglês, tornando mais colaborativo e aperfeiçoando a comunicação. (WARSCHAUER E HEALEY, 1998)

É fundamental inserir ferramentas digitais de forma pedagógica, para melhorar a proficiência linguística dos aprendizes. (KESSLER, 2018)

Paulo Freire (1979), um dos mais destacados pensadores da educação na história brasileira, também destaca que devemos nos instrumentar com a tecnologia e a ciência como forma de humanizar e libertar o homem concreto. Sabemos da relevância de Freire e de sua contribuição para a Educação. Contudo, devemos nos atentar o quanto tudo ainda era muito novo e recente naquela época,

o quanto a tecnologia avançou nos últimos anos e com isso surgiram outros problemas a serem considerados. Sendo assim, diante de tantos acontecimentos precisamos refletir: como fica o uso dessas tecnologias no contexto escolar? Até que ponto utilizar essas ferramentas é realmente necessário e eficiente? Será que estes estudantes estão mesmo preparados e maduros o suficiente para utilizá-las de forma eficaz e consciente?

Indubitavelmente, como apresentado amplamente pela mídia, nos últimos anos, diversos países de primeiro mundo, que são destaques em educação eficiente, repensaram suas metodologias e fizeram o caminho inverso. As tecnologias foram retiradas das salas de aula, uma vez que, foi observado, o baixo rendimento, a falta de atenção e foco, lentidão no raciocínio, que o excesso de telas causa nos aprendizes.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir no decorrer deste capítulo que aprender uma língua estrangeira, como a língua Inglesa é muito importante, para o crescimento pessoal, estudantil e profissional.

Porém, torna-se necessário utilizar as abordagens pedagógicas corretas, pensando sempre no público alvo, com o objetivo de facilitar o ensino aprendizagem e diminuir as barreiras e empecilhos encontrados ao inserir uma nova língua.

Também é sabido que as TIC's podem auxiliar professores e alunos neste processo, tornando o ensino aprendizagem mais envolvente e eficaz. Contudo, os últimos acontecimentos têm nos alertado para uma outra preocupação, que países de primeiro mundo já conseguiram detectar e deram um passo atrás, retirando as tecnologias de sala de aula e refazendo o caminho contrário. Por terem percebido através de diversas pesquisas o quanto diminuiu o foco, a concentração, o rendimento, além da falta de maturidade por grande parte dos estudantes, que não sabem utilizar essas tecnologias de forma pedagógica. Um fato que deve ser considerado e refletido e objeto de futuros estudos e pesquisas.

Em síntese, podemos constatar que com a globalização e a expansão da tecnologia o ensino de língua inglesa tem evoluído significativamente. E com práticas pedagógicas eficazes e a utilização de recursos tecnológicos de forma responsável e equilibrada podemos avançar ainda mais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. 1993. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Editora Pontes.
- BELLONI, M. L.; GOMES, N.G.; CARRARO, D. **Caracterização do público jovem das TIC: autodidaxia e colaboração – 2ª fase**. 2007. (Relatório final CNPq).
- BELLONI, M.L. Os jovens e a internet: representações, usos e apropriações. In: FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. (Org.). **Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância**. Campinas: Papirus, 2008.
- CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S.; GIMENEZ, T. English as a lingua franca: a Brazilian perspective. In: **V International Conference on English as a Lingua Franca - ELF 5**, 2013, Istambul. ELF 5 Proceedings .Istambul: Bogazici University.
- CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Tradução de Sandra Loguercio. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CRYSTAL, D. (2003). **English as a global language**. UK: Cambridge University Press.
- FREIRE, P. **Educação e mudança** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FERREIRA, N.S.C. **Education technology and the professional in Brazil: his formation and the possibility of human culture**. Bulletin of Science, Technology & Society. Thousand Oaks/London/New Delhi, Sage Science Press, v. 19, n. 3,
- GRADDOL, David. 2006. **English Next**. Why global English May Mean the End of ‘English as a Foreign Language’. Plymouth: The British Council. ___ & Ulrike H. MEINHOF. (Eds.) 1999. English in a Changing World. The AILA Review 13.
- GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- KESSLER, G., & Hubbard, P. (2017). Language teacher education and technology. In C. A. Chapelle & S. Sauro (Eds.), **The handbook of technology and second language teaching and learning** (p. 278–292). Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- LIMA, L. O. **Treinamento em dinâmica de grupo**. Petrópolis: Vozes, 1973.
- MOITA LOPES, L. P. Afinal, o que é lingüística aplicada. In: Moita Lopes, L. P. **Oficina de lingüística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- PIZZOLATO, C. E. **A sala de aula de língua estrangeira com adultos de terceira idade**. São Paulo: Unicamp, 1995.
- PRENSKY, Mark. **Aprendizagem Baseada em Jogos Digitais**. São Paulo: Senac, 2012.
- QUEIROZ, Luiz. **Mercado de PCs continua crescendo após incentivos do governo**. Convergência Digital. 15 mar. 2024. Disponível em:<http://www>

computadorparatodos.gov.br/noticias/mercado-de-pcs-continua-crescendo-aposincentivos-do-governo.

RAJAGOPALAN, K. (2014). O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. In: CORREA, Djane Antonucci (Org.). **Política linguística e ensino de língua**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

SIQUEIRA, D. S. P. (2011a). Inglês como língua franca: o desafio de ensinar um idioma desterritorializado. In: GIMENEZ, Telma; CALVO, Luciana C. Simões; EL KADRI, Michele Salles. (Orgs.) **Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 87-115.

SIQUEIRA, D. S. P. (2011b). World Englishes, World English: inglês como língua internacional, inglês como língua franca. In: LAGARES, Xoán Carlos; BAGNO, Marcos (Orgs.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 333-354.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

WARSCHAUER, Mark.; HEALEY, Deborah. Computers and language learning: an overview. **Language Technology**, n. 31, pp. 57-71.

WARSCHAUER, Mark.; MESKILL, Carla. Technology and second language learning. In: Rosenthal, J. (Ed.). **Handbook of undergraduate second language education**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2000; pp. 303-318. Disponível em: Acesso em: 15 mar. 2024.

AFETIVIDADE, VÍNCULOS E APROXIMAÇÕES NO IFRS CAMPUS OSÓRIO: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO CONEXÕES AFETIVAS

Eloise Bocchese Garcez¹

Gabriel Silveira Pereira²

1. INTRODUÇÃO

Este texto, constituído como um relato de experiência, reúne considerações, reflexões e mobilizações teóricas a partir do desenvolvimento de um Projeto de Ensino no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Osório, intitulado Conexões Afetivas, o qual a partir de 2022, diante do retorno ao contexto presencial após a vivência pandêmica, passou a ser ação presente e contínua nesta Instituição.

O Projeto Conexões Afetivas, ação vinculada à Assistência Estudantil do IFRS Campus Osório e ao Programa Pertencer - Acolhimento, Escuta e Integração em Assistência Estudantil no IFRS, trata-se de uma prática colaborativa direcionada a toda comunidade interna da Instituição, a partir da interlocução entre estudantes, professores, técnicos e terceirizados, com a intenção de produzir interações sensíveis e dialógicas diante do reinício das atividades presenciais após todo o período de ensino remoto.

A proposta consiste em distribuir, diariamente, em determinados períodos letivos, bilhetes acolhedores em salas de aula e/ou em outros espaços de uso comum do campus para que quem os encontre, além de se deparar com uma mensagem afetuosa, receba orientações de “tarefas do bem” que direcionam, em sua maioria, a buscar diferentes membros da comunidade escolar (tais

1 Licenciada em Biologia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul). Técnica em Assuntos Educacionais do IFSul - Campus Gravataí. E-mail: eloisebocchese@hotmail.com.

2 Licenciado em Letras e Tecnólogo em Processos Gerenciais pelo Centro Universitário Cenecista de Osório (UNICNEC). Mestre e Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Técnico Administrativo em Educação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Osório. E-mail: gabriel.pereira@osorio.ifrs.edu.br.

como colegas de aula, colegas de curso, servidores, etc.), os quais, junto de quem encontrou o bilhete, recebem presentes/mimos da equipe do Projeto, simbolizando esse momento de encontro.

A ação tem por objetivo contribuir para o desenvolvimento de uma cultura escolar humana e afetiva, a partir da constituição de exercícios dialógicos carregados de sensibilidade e voltados à consolidação de diferentes vínculos entre a comunidade do Campus Osório.

Esta dinâmica foi iniciada no mês de março de 2022, em formato presencial e, a partir dela, teve-se por intenção movimentar as relações humanas no contexto institucional. Com a iniciativa, portanto, visou-se contribuir para o sentimento de pertencimento dos educandos num movimento de retorno à dinâmica presencial, sem perder de vista a potência dos diálogos propostos com os diferentes segmentos que integram a Instituição. Atualmente, passada sua quinta edição (duas realizadas em 2022, duas em 2023 e uma já em 2024), já se mostra fortemente presente na cultura do campus, com adesões, ano a ano, dos estudantes ingressantes que passam a conhecer e a viver a atividade junto dos demais.

2. A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO: CAMINHOS POSSÍVEIS E NECESSÁRIOS

Quando consideramos a concepção de formação profissional preconizada pelos Institutos Federais, identificamos que está pautada na centralidade dos sujeitos que os constituem, numa perspectiva que considera seus aspectos históricos e sociais (BRASIL, 2010). Sob essa ótica, o trabalho é “[...] um processo que permeia todas as esferas da vida humana e constitui a sua especificidade”, como também “[...] responde às necessidades da [de sua] vida cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva” (Frigotto, s/a, p. 17). Assim, as ações desenvolvidas na instituição, no âmbito do Ensino, da Pesquisa e da Extensão, estão amparadas por esta perspectiva e, portanto, a afetividade como uma dimensão inerente ao ser humano, não deve ser suprimida, dissociada das relações estabelecidas nesse contexto.

Desse modo, considerada uma temática fundante à composição teórica e prática do Programa Pertencer e, por conseguinte, da ação Conexões Afetivas, vê-se como fundante evidenciar a concepção de que “[...] a relação educativa não pode continuar desencarnada, dissociada da vida dos sujeitos que aprendem e que ensinam, já que são seres históricos, providos de sentimentos e emoções que interferem efetivamente em suas atitudes e ações” (Ribeiro, 2010, p. 410).

Olhando, portanto, humanamente, para os processos de socialização que se dão nos contextos de ensino e aprendizagem e nas relações presentes nos espaços educacionais, é um imperativo que, no mínimo, observem-se as implicações

das características individuais e subjetivas em coexistência, que se reconheça que o interesse em conhecer o outro e, em alguma medida, compreender seus processos, pode ser enriquecedor e potencializador de conexões.

3. O SURGIMENTO DA INICIATIVA COMO UM CONVITE À SOCIABILIDADE EM UM NOVO MOMENTO

Reconhece-se que o distanciamento social ocasionado pela pandemia de COVID-19 atravessou estudantes e educadores com um convite a (re)pensarem sua relação com a escola, com o aprender e com o ensinar. As conversas nos corredores, as saídas da sala nas trocas de períodos, os momentos de intervalo, os trabalhos em grupo, etc. ganharam outros significados. Com isso, o acompanhamento estudantil no contexto do IFRS Campus Osório também precisou ser redesenhado, direcionando a atenção para o momento vivenciado e buscando (retomar) resgatar os vínculos da comunidade escolar.

Diante do exposto e em conformidade com sua política institucional (IFRS, 2013), a Assistência Estudantil do Campus Osório, por intermédio deste projeto, almejou que a comunidade interna do campus produzisse diálogos e momentos de trocas e interação, unindo-se em uma dinâmica de acolhimento, como também voltada a contribuir para a socialização dos discentes naquele novo momento vivenciado. Assim, num processo de conexão dialógica, buscou-se acolher e aproximar os estudantes, como também contribuir para o desenvolvimento e a manutenção do vínculo com a instituição.

Destaca-se que esta prática constituiu-se como um convite ao olhar sensível e à percepção de o quanto cada membro da comunidade escolar é fundamental para o desenvolvimento desta. Nesse sentido, também simbolizou a potência do estar junto e do reencontro diante do reinício das atividades presenciais. Cabe destacar, no entanto, que, mesmo em 2024, já passada a quinta edição da iniciativa durante o mês de abril, o movimento simbólico da prática seguiu sendo nutrido, tanto no que concerne ao ato de encontrar os bilhetes, de marcante constituição lúdica, mas, principalmente, pela mobilização de buscar, a partir deles, vínculos e relações a serem celebradas.

Faz-se fundamental assim perceber “[...] que a escola é um espaço onde os indivíduos começam a ter as relações para além da família, ou seja, passa a conviver com pessoas de diferentes raças, cor, etnia, religião, cultura” (Silva; Ferreira, 2014, p. 7), e, assim, cada mobilização humana de estímulo à afetividade fomenta potencial significativo à cultura institucional, haja vista que o afeto e a humanização das práticas tendem a impactar, inclusive, nos processos que se estabelecem em sala de aula e na compreensão de temas que requerem uma percepção sensível sobre a vida, o viver em coletividade e a diversidade.

Práticas como essas em um contexto como o dos Institutos Federais reafirmam o compromisso político, pedagógico e institucional de contribuir com a formação humana integral, incentivando a humanização das relações e a afetividade como mobilizadoras das ações. Ainda, destaca-se a compreensão de que “os Institutos Federais surgem como a síntese de lutas voltadas ao direito de uma educação ampliada, superando o pragmatismo, fragmentação e tecnicismo presentes na Educação Profissional, visando a qualificação humana” (Pereira; Purin; Sant’Anna, 2021, p. 170). Com isso, vê-se a iniciativa como mais um passo na busca da travessia para a transformação humanizada da realidade social.

4. ENCONTROS ESPECIAIS E CONEXÕES AFETIVAS

Os primeiros encontros proporcionados pela iniciativa deram-se em março de 2022, em um momento no qual o IFRS retornou às suas atividades presenciais após o período pandêmico e que muitos estudantes (ingressantes em formato remoto) sequer conheciam a estrutura física da instituição, os lugares e as pessoas que constituíam os setores. As máscaras ainda seguiam presentes, bem como o álcool em gel, como partes do protocolo de prevenção instituído, e, ainda assim, com todos os cuidados, atestados de afastamentos por COVID-19 seguiam recorrentes.

Na vivência deste novo momento, a Equipe do Programa Pertencer, da Assistência Estudantil do Campus, sentiu a necessidade de buscar retomar os movimentos de interação, vivência e reconhecimento da instituição e das pessoas. A iniciativa, portanto, passou a movimentar lugares e a contribuir com as dinâmicas de socialização em um movimento sensível de aproximações.

Figura 1 - Estudante e Servidor Terceirizado



Fonte: Arquivo do Programa Pertencer (2022)

Os bilhetes espalhados pelo campus, contemplando cursos de Ensino Médio Integrado à Pós-Graduação, nos três turnos, traziam convites à interação que iam desde encontrar um colega vestido com uma camiseta de determinada cor, por exemplo, a buscar professores dos componentes curriculares favoritos, servidores terceirizados e/ou atuantes em espaços físicos específicos da instituição, amigos especiais e pessoas que gostariam de homenagear, destacando o quanto eram importantes para si.

Figura 2 - Estudantes e Professora de Biologia



Fonte: Arquivo do Programa Pertencer (2022)

Logo neste primeiro ano da iniciativa, em duas edições, nos meses de março e agosto, foram proporcionados cerca de 250 encontros especiais, mobilizados por este número de bilhetes distribuídos pelo campus. Agora, já com a quinta edição finalizada, são quase 500 momentos de interação conduzidos e vividos a partir de diferentes convites à troca e à socialização.

A conta de Instagram [@pertencer_ifrsosorio](https://www.instagram.com/pertencer_ifrsosorio) apresenta, em seus destaques, uma significativa parte desses encontros, marcados com uma foto em frente à porta da Sala da Assistência Estudantil do Campus. Os destaques deste perfil contextualizam um pouco da história da iniciativa e simbolizam uma diversidade de interações e expressões.

Figura 3 - Convite da edição mais recente do Conexões Afetivas

Fonte: Arquivo do Programa Pertencer (2024)

Avalia-se que a ação Conexões Afetivas, por se constituir no âmbito da Assistência Estudantil, também se materializa fortemente em questões de permanência e êxito, dado o compromisso desse setor no acompanhamento das jornadas estudantis e no desencadear dos processos pedagógicos. Ao se sentirem pertencentes, acolhidos e “afetados”, considera-se que os discentes poderão ver-se mais autônomos, assim como abertos a novas aprendizagens e às interlocuções necessárias à vivência plena de suas experiências no campo humano, social e pedagógico.

Reconhece-se, ainda, diante da atividade, que investir em encontros e na potencialização de conexões afetivas mostra-se uma forma de contribuir, afetivamente e efetivamente, para a comunidade acadêmica e, ao mesmo tempo, do olhar quem propõe a iniciativa, observar e experienciar momentos de descontração e alegria que atravessam os participantes e toda a equipe envolvida.

Figura 4 - Professora de Matemática e Estudante

Fonte: Arquivo do Programa Pertencer (2024)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se que o bem-estar, a afetividade, o diálogo e a qualidade das relações humanas constituem fatores importantíssimos para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, tendo em vista que essas dimensões são atravessadas por aspectos pedagógicos, psicológicos, socioeconômicos, culturais, etc. Assim, este projeto materializa-se pela possibilidade de mobilizar momentos e interações direcionados e, por meio destes, construir vivências orientadas pela afetividade e a relação com o outro.

Sublinha-se, assim, a potência do estar junto e a perspectiva de que, a partir das diferentes interações e dos movimentos de celebrar os encontros com abraços, sorrisos e mensagens afetuosas, seja possível estabelecer, ampliar e renovar as conexões humanas e afetivas que nos são tão caras e fundantes à qualidade humana da sensibilidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Um novo modelo em educação profissional e tecnológica. Concepção e diretrizes.** Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691%20-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192 Acesso em 09 abr. 2024.

IFRS. Resolução nº 086, de 03 de dezembro de 2013. **Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.** Bento Gonçalves, 03 dez. 2013. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wpcontent/uploads/2017/07/ANEXO-1.pdf>. Acesso em 05 abr. 2024.

FRIGOTTO, A.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores - excertos.** s/a. Disponível em: https://juntosnaejadf.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/10/texto-completo-trabalho_princip_educativo1.pdf. Acesso em: 08 abr. 2024.

PEREIRA, G.S.; PURIN, P. C.; SANT'ANNA, S.M.L. O ensino integrado no contexto do IFRS: A perspectiva da formação humana integral em cursos técnicos de nível médio. In: QUADROS, A. S. et. al. (Orgs). **Diálogos na pós-graduação do IFRS Campus Osório: reflexões sobre a educação básica e profissional.** São Paulo: Pragmatha, 2021, p. 167-191.

Ribeiro, M. L. A afetividade na relação educativa. **Estudos De Psicologia.** Campinas, 27(3), p. 403–412, jul./set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/yHSYRVgtXbrdFnBHw5BVsRc/#>. Acesso em: 06 abr. 2024.

SILVA, L. G. M.; FERREIRA, T. J. O papel da escola e suas demandas sociais. **Periódico Científico Projeção e Docência.** Goiânia, v. 5, n. 2, p. 6 – 23. Dez. 2014. Disponível em: <https://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao3/article/viewFile/415/372>. Acesso em 05 abr. 2024.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

*Bruna Beatriz da Rocha*¹

*Rebeca Freitas Ivanicska*²

*Francisco Romário Paz Carvalho*³

INTRODUÇÃO

A avaliação educacional no Brasil é um processo essencial para a compreensão da qualidade e eficácia do sistema educacional. Isso inclui uma variedade de métodos de avaliação, incluindo testes padronizados, avaliações na escola e análise de desempenho dos alunos. A avaliação educacional também envolve a avaliação de políticas e práticas educacionais, num esforço para identificar pontos fortes e áreas de melhoria. Esta análise contínua é fundamental para contribuir para a melhoria da educação neste país.

Por isso, é necessária uma avaliação contínua e de qualidade para verificar o desempenho da escola e dos alunos. Em um primeiro momento, fornece dados concretos sobre o desempenho dos alunos, das escolas e do sistema educativo como um todo. Essas informações são importantes para identificar áreas de melhoria e orientar políticas públicas voltadas para a educação. As avaliações educativas também ajudam a garantir a equidade nos sistemas educativos, identificando desigualdades e recomendando ações para reduzi-las. Contribui também para o desenvolvimento de métodos de ensino mais eficazes, fornecendo feedback sobre o que está a funcionar bem e o que pode ser melhorado. A educação depende da avaliação educacional, pois isso permite monitorar o progresso dos

-
- 1 Doutoranda em Educação (PUC-MG); Mestra em Educação (UFLA/MG), Especialista em Didática e Trabalho Docente (IF SUDESTE MG – Campus São João del-Rei), Especialista em Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar (FAVENI). Graduada em Licenciatura em Educação Física (IF SUDESTE MG – Campus Barbacena), Criadora e Organizadora do projeto “Obras Coletivas MG”. Professora da rede pública. E-mail: bruuna_rocha1@hotmail.com.
 - 2 Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras. Advogada, Pedagoga e Palestrante. Pós graduanda em Neuropsicopedagogia (UNINTER) e Políticas Públicas e Gestão Governamental; Pós- graduada em Gestão de Trabalho Pedagógico (FAVENI/ES), Pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva (FUTURA/SP). Pós Graduada em Direito Previdenciário/ LEGALE SP. Graduada em Pedagogia (UEMG/Barbacena). Bacharel em Direito (UNIPTAN/MG). Criadora e Organizadora do projeto “Obras Coletivas MG”. Email: rebeca_015@hotmail.com.
 - 3 Mestrando em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI.

alunos, identificarem desafios e programar as mudanças necessárias. Sem uma avaliação eficaz, é mais difícil garantir a qualidade e a equidade na educação.

Além disso, a avaliação educacional contribui para a prestação de contas, tanto por parte das instituições de ensino quanto das autoridades responsáveis pela educação. Ela ajuda a criar um ambiente de transparência e responsabilidade, onde os resultados são mensurados e as ações corretivas podem ser tomadas quando necessário.

A AVALIAÇÃO NO BRASIL

Sabe-se que os exames que ocorrem no Brasil, seguem os sistemas internacionais. O SAEB, segundo Bonamino (2002) é uma avaliação nacional da educação básica, composta pela Avaliação nacional do rendimento escolar – conhecida como prova Brasil essa compõem o IDEB e indica o fluxo escolar, Avaliação Nacional da Educação Básica – realizada nos anos finais do Ensino Fundamental e ano final do Ensino Médio e a Avaliação Nacional de alfabetização – aplicada no terceiro ano do Ensino Fundamental.

O objetivo dessas provas é atender todos os alunos de escola, seja ele de escolas públicas ou privadas, da zona rural ou da cidade e essas provas têm como intuito produzir indicadores nacionais, avaliar a qualidade, a equidade e eficiência na educação, subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas e construir uma cultura avaliativa.

Pensando nos impactos na avaliação da qualidade na Educação Básica é necessário que os professores realizem uma conscientização dessas provas para os estudantes, pois na realidade escolar na qual estou inserida, alguns alunos, muitas vezes, sentem o prazer de dizer que “chutou” as questões, o aluno precisa despertar o lado crítico e responsável, visto que, influencia diretamente na sua própria realidade escolar.

Da mesma forma que as avaliações buscam melhorar a qualidade da Educação, a BNCC também age nesse viés, além de avaliar o desempenho dos estudantes, ela também pode orientar na prática pedagógica com intuito de atender as necessidades dos estudantes.

Concordamos com a ideia da Base Nacional Comum Curricular (2017) de que o processo avaliativo não deve ser realizado apenas no fim do ano letivo, mas sim, que é necessária uma periodicidade, pois o intuito é oferecer uma educação que acompanhe a realidade do estudante visando o desenvolvimento das competências e habilidades a curto e em longo prazo.

AS GERAÇÕES DAS AVALIAÇÕES

A partir dos objetivos e iniciativas implementadas no Brasil, a educação brasileira é marcada por três gerações de avaliações. A primeira geração discute sobre a avaliação diagnóstica da qualidade da educação, sem adentrar diretamente nas consequências para o meio escolar e o currículo.

Em nosso país, conforme Fernandes (2009), as avaliações de primeira geração são aquelas cuja intenção é acompanhar a evolução da qualidade da educação. O intuito dessas avaliações é divulgar os resultados em meios como a internet, para consulta pública, sem que os resultados da avaliação sejam devolvidos para as escolas.

Acreditamos que esse meio é importante, mas é essencial que essas consultas cheguem às escolas do Brasil, pois todos têm o direito de opinar sobre a educação, no entanto, muitas vezes essas críticas vêm de embasamentos vazios que podem desacelerar os processos educacionais, falar de educação é uma tarefa árdua, mas que todos acham que estão preparados e muitas vezes não possuem embasamentos para as críticas.

As avaliações de segunda geração abordam além da divulgação pública, a devolução dos resultados para as escolas, sem estabelecer consequências materiais. Elas têm como pressuposto que os conhecimentos dos resultados podem agir na mobilização escolar proporcionando uma melhoria na educação, com a participação dos pais e da comunidade sobre a escola. A participação dos pais e da comunidade no processo educativo é essencial para o desenvolvimento dos estudantes, a escola precisa se abrir à comunidade entendendo também o seu papel formativo e compartilhando experiências educativas visando o desenvolvimento do educando.

Já as avaliações de terceira geração são aquelas que referenciam políticas de responsabilização forte, assim, incluem-se experiências de responsabilização explicitadas em normas e que envolvem mecanismos de remuneração em função de metas estabelecidas é contemplado sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas.

As avaliações de segunda e terceira gerações articulam os resultados a políticas de responsabilização, com atribuição de consequências simbólicas ou materiais para os agentes escolares. São debatidos também os riscos de as provas padronizadas envolvendo consequências que preocupam os diretores e professores com a preparação para os testes e para as atividades por estes abordadas.

As gerações das avaliações permitiram identificar as articulações com as realidades do currículo escolar. O texto busca destacar o papel das avaliações de segunda e terceira geração para propiciar uma discussão mais informada sobre o currículo escolar a todos os alunos de ensino fundamental e médio criando elos também com a comunidade que está externa a escola, no entanto, faz parte do

processo de desenvolvimento do aluno, como exemplo, a família.

Diante disso, o desafio parece ser a compatibilização dos objetivos, desenhos e usos dos resultados das três gerações de avaliação em larga escala a fim de propiciar uma discussão informada sobre os aspectos específicos, que precisam ser aprendidos por todos os alunos, bem como uma definição mais clara do que esses alunos deveriam ter aprendido ao final de cada ciclo.

Assim, concordamos com as autoras ao afirmarem que há uma grande necessidade de aumentar as pesquisas sobre essas temáticas, visto que, podem contribuir para a compreensão dos impactos das novas gerações da avaliação educacional no currículo escolar, visto que, esse tema também sofre alteração de acordo com cada época e a cada realidade que está imposto.

A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Em nossa sociedade, muitas vezes, a avaliação é feita sob a lógica do controle, visto que, esse modelo educacional se anuncia como de qualidade em nosso país. Assim, o intuito é relatar as consequências dessa lógica da avaliação para o contexto educacional incluindo o currículo e também a formação de educadores.

Os termos “avaliação e rendimento escolar” são alvos de estudos de docentes, pesquisadores e influenciam o aluno, a escola, e os familiares. A partir da década de 90, o debate sobre a educação básica no Brasil tem sido associado à melhoria da educação básica focando em resultados do sistema de avaliação externa. Essas avaliações cabem questionamentos, pois são grandes responsáveis por estimular e induzir a produção de sistemas de ensino e de formação de professores, que se anunciam poderosos para a obtenção de bons resultados para os alunos e as escolas, com a promessa do alcance de melhores posições no ranking da chamada qualidade da educação. Em consequência, instalou-se um atraente mercado competitivo para esses produtos educacionais, e nele as empresas visam arrecadar altos lucros com a venda dessa mercadoria na educação (SAUL, 2015).

Nota-se então, que a educação vem servindo aos interesses do capital, uma vez que, o capitalismo a atinge com abrangência e utiliza-se de suas ideologias para os rumos educacionais onde a cultura do mercado, de comprar e consumir, se expande. A partir daí, pensamos em um ponto importante: a falta de políticas públicas nos campos educacionais faz com que o capitalismo transfira a educação para a esfera mercadológica, ou seja, infelizmente, consomem aqueles que podem pagar por ela.

Sabemos enquanto pesquisadores que, muitos textos criticam a nossa realidade educacional, de fato, são sabidos que a educação em nosso país merece críticas, mas tão importante quanto escrever uma crítica é trazer ações que possam criar mudanças em nossa realidade.

O Saul (2015), cita como base a grande referência brasileira em educação: Paulo Freire. Para o educador, a avaliação da aprendizagem tem como objetivo a emancipação dos sujeitos envolvidos, o ato de avaliar deve promover a consciência crítica por meio do diálogo livre, permanente e democrático entre educador e educando. Assim, a avaliação é vista como um processo dinâmico e coletivo e se dá através do compartilhamento entre os sujeitos, os sujeitos envolvidos são vistos como inacabados – estão em constantes construções e desconstruções – e o tempo de aprendizagem pode ser mais flexível e não admite a exclusão social.

Concordo com Saul (2015 p. 1310) quando diz que “um sistema de avaliação que acena para uma educação democrática torna-se incoerente ao defender propostas meritocráticas nas quais os índices resultantes de avaliações externas são os indicadores da qualidade da educação”.

Esse debate necessita chegar a governantes, líderes, educadores, discentes, pois para transformar o que está predisposto pelo capitalismo é um grande desafio e só conseguimos mudar a realidade através de muita luta e conscientização, falar de Paulo Freire é lindo, mas tão importante quanto discutir o autor é trazer os ensinamentos do grande mestre da educação brasileira rompendo com o tradicionalismo e ações alarmantes do capitalismo que querem dominar a educação influenciando no desenvolvimento escolar de nossos estudantes.

E PARA (QUASE) FINALIZAR!

No âmbito das avaliações externas no Brasil, sobretudo o SAEB, conforme anunciado no corpo do texto, podemos dizer que ainda há muito o que se tencionar, mormente no que diz respeito à efetividade dos resultados apresentados nos exames de Avaliação, que muitas vezes, mascaram uma realidade bem mais complexa (FREITAS, 2009).

Por outro lado, pensar essas questões nos dão respaldo teórico para que se aponte reformulações de Políticas Públicas que garantam, de fato, a melhoria da qualidade social da educação, aspectos que favoreçam a totalidade de elementos que compõem a escola em nossa país (questões estruturais, administrativos, educacionais...), ou seja, todos os elementos que são substanciais para uma formação integral do educando.

Concluimos, portanto, que a temática da Avaliação Educacional é, sem dúvida, de importância ímpar e pode servir de gatilho para outros materiais que possam emergir a partir de nossas pontuações. Sugerimos, ainda, um olhar mais aguçado para alguns pontos, por exemplo, as Políticas Públicas que garantam o ensino de qualidade a todos, respeitando as necessidades específicas de cada sujeito e cada escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC, versão aprovada pelo CNE, novembro de 2017.

BONAMINO, A. C. **Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

FREITAS, L. C. *et. al.* **Avaliação Educacional: caminhando na contramão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

HIRAO, C. E.; SILVA, S. P. R. Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP): uma revisão de literatura. **Revista Olhares**, v.8, n.3, p.36-52, dez. 2020.

SAUL, A. M. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, p. 1299-1311, 2015.

SOARES, D. J. M.; SOARES, T. E. A.; SANTOS, W. Sistema de Avaliação da Educação Básica: Revisão Sistemática da Literatura. **Estud. Aval. Educ.**, v. 32, e07839, 2021.

A LINGUAGEM LÚDICA COMUNICAR O MULTICULTURAL E O ANTIRRACIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Celma Fernandes Silvestre¹

Janiara de Lima Medeiros²

INTRODUÇÃO

O foco desse presente artigo é apresentar o conceito do multiculturalismo e do antirracismo, dirigindo-se a docentes que atuam na Educação Básica, e maneiras de como trabalhar esse assunto por meio da linguagem lúdica e criativa com as crianças. Trata-se de um assunto relevante por ainda ser pouco discutido na área educacional, embora esteja previsto na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, 2018. No decorrer desse trabalho serão apresentados o currículo integral para a formação docente; o componente curricular que trata da diversidade cultural e das desconstruções de teses racista, exemplos de situações de conflitos enfrentadas por alguns professores e; quais as formas de aplicar este conhecimento por meio de atividades lúdicas do cotidiano. Esse tema aplica-se ao desenvolvimento de competências gerais como conhecimento, repertório cultural, argumentação, empatia e cooperação, autoconhecimento e autocuidado, recomendado à aplicação do currículo pedagógico, para ser trabalhado de maneira interdisciplinar nas disciplinas tais como Língua Portuguesa, desenvolvendo a leitura, a literatura e a produção textual. E nas Ciências Humanas, mostrando a partir da História e da Geografia, como a identidade dos estudantes, enquanto brasileiros e em suas particularidades regionais é influenciada pela cultura. Do exposto, tangenciam esta pesquisa questões em torno da diversidade cultural, da formação docente, da interdisciplinaridade, da linguagem e da inclusão.

As questões do multiculturalismo e do antirracismo são latentes na sociedade e, sobretudo, na área educacional. Por esta razão deve ser alvo de esclarecimentos, conscientização e práticas a partir da formação docente inicial

1 Graduada em Pedagogia pelo Instituto de Educação em Angra dos Reis - Universidade Federal Fluminense (IEAR/UFF). E-mail: celma_fernandes@id.uff.br.

2 Mestre em Educação pela UFF e docente no curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR) da Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: jlmedeiros@id.uff.br.

e continuada, afinal as políticas públicas educacionais atualizam-se conforme os movimentos do homem em sociedade.

O multiculturalismo, segundo alguns estudiosos, surge fortemente dos movimentos antirracistas nos Estados Unidos, em 1775. Anthony Benezet fundou a primeira sociedade abolicionista da América, que possivelmente inaugurou o movimento antirracista nos Estados Unidos, e atualmente no Brasil, no ramo da educação parece que foi ampliado, no qual nos faz pensar que vivemos em uma sociedade com múltiplas culturas. A discussão sobre currículo é histórica na educação. Isto deve-se ao fato da contínua atualização curricular nos momentos sociopolíticos e culturais, e pela necessária adaptação conteudista à formação humana desde os anos iniciais escolares. Desta forma, as autoras Ivenicki (2020), Salgueiro e Abrahamian (2022), apresentam a perspectiva crítica da necessária formação continuada a fim de preparar os docentes à prática do ensino inclusivo na educação básica.

De acordo com Medeiros (2023), o currículo e a diversidade das identidades plurais continuam polêmicas ainda no século XXI em que os contextos, cenários, subjetividades se modificaram. Na grade da Universidade Federal Fluminense de Angra dos Reis, são oferecidas apenas 2 disciplinas obrigatórias que abordam esse tema. Não quero generalizar a escassez da oferta desse currículo, pois alguns professores consideram importante esse assunto, que como forma de contribuir para expandir essas informações, oferecem disciplinas optativas para trazer temas parecidos com esses para o currículo de Pedagogia. Ivenicki (2020, p. 3) afirma que:

Pensar no currículo no âmbito do ensino superior e, mais especificamente, na formação de professores, implica em reconhecer seu impacto na formação das identidades docentes, enfatizando-se seu potencial para promover a valorização da diversidade cultural e desafiar o racismo, as desigualdades, os preconceitos e silenciamentos de vozes de grupos subalternizados, em função de raça, etnia, gênero e outros marcadores identitários. (IVENICKI, 2020, p. 3)

De acordo com a autora, esse currículo cria possibilidade de diálogo no espaço educacional, causando um impacto positivo nas escolas, valorizando a alternidade e proporcionando uma educação diferenciada. Esse trecho argumenta de maneira resumida, a implicação que a formação de professores gera no meio educacional, causando um impacto na sociedade e na educação. Então, se no currículo docente tivesse a contribuição de trabalhar esse assunto com os futuros professores, não só de forma teórica, mas sim na prática, trazendo para a sala de aula do ensino superior, experiências vivenciadas por professores que já atuam nesse meio, ensinando como evitar os erros, que muitas vezes causam desconfortos para os professores, poderíamos fazer a diferença na sala

de aula do ensino básico, quando formos atuar, e consequentemente, causar um impacto positivo no meio onde estivermos inseridos.

Nos dias atuais, não só no meio educacional mais na sociedade de modo geral, notamos a discriminação, o preconceito com o outro, a falta de empatia, de solidariedade e de ter a “mente aberta” para a atualização dos novos tempos. Focalizando o ambiente escolar, identificamos situações conflitantes ou desconfortáveis para docentes, atuantes no ensino básico. No artigo estudado de Salgueiro e Abrahamian (2022), podemos notar essa discriminação na escola, ele traz situações analógicas de comportamentos de profissionais e de como essas pessoas são tratadas. As autoras nos apresentam vários casos em que estão presentes esses comportamentos, conforme segue:

Caso 03: “Ele quer que seja Mário”: identidades de gênero postas em questão. Ao longo do 3º ano, Mário passou por um processo de assunção para sua atual identidade, deixando de ser a Bianca, nome com o qual foi matriculado na escola no 1º ano do Ensino Médio. No começo do 3º ano, assumiu sua transexualidade, tornando-se finalmente Mário. Foi a partir do primeiro bimestre do 3º ano que ele solicitou às professoras e aos professores de sua turma que, no momento da chamada, fosse chamado por Mário, em vez de Bianca. A maioria dos docentes aceitaram fazer a chamada por Mário, mas dois professores ainda insistem em chamá-lo de Bianca. O único argumento utilizado por esses dois professores é que eles só podem chamar alguém pelo nome que está no documento e nada mais. Mário apelou ainda duas vezes aos professores, mas desistiu, pois, percebeu que eles não cederiam, e isso abriu espaço para que ele seja oficialmente reprovado por falta.” Esse caso abordou o processo de descoberta e assunção da identidade de gênero de um jovem que se matriculou na escola como uma estudante e foi se percebendo como um menino. (SALGUEIRO & ABRAHAMIAN, 2022, p. 9)

Desta forma, observa-se que a identidade de gênero abordada trata um pouco sobre a história de Bianca/Mário, lidando com situações desconfortáveis no seu ambiente de estudo, em que dois professores não aceitam essa mudança de gênero. Observa-se, desta maneira, o surgimento de várias hipóteses pelas quais os professores não recuaram na manutenção do nome de registro do aluno. Uma das hipóteses poderia ser o preconceito, por não aceitar que uma menina vire um menino; outra hipótese seria a falta de preparo na formação docente que eles tiveram para lidar com situações como essa, e; uma outra hipótese, seria se esses professores deveriam seguir rigorosamente os regulamentos, na instituição em que trabalham, que nesse caso é respeitar o nome que está na lista de presença.

Enfatizando a segunda hipótese, observamos como os professores sentiram dificuldades para tomar um posicionamento e como esse aluno foi discriminado. Observando o currículo de formação docente, especificamente o da Universidade Federal Fluminense, ainda está um pouco precário, em relação a conteúdos sobre

multiculturalismo e antirracismo, na qual nos fazem a não saber lidar com essas situações e acabamos sendo preconceituosos e desrespeitosos com o outro. Mas, esses comportamentos dos profissionais podem melhorar, com a contribuição de um currículo que busque a perspectiva antirracista e multiculturalista, no qual trabalharia a diversidade cultural. Com isso fica o meu questionamento, porque não trabalhar situações como essa, durante a formação de professores?

Para tornar possível uma realidade mais humanista e igualitária, é preciso mexer na base de tudo que seria a formação desse profissional, ou seja, o currículo docente. Com base no texto de Ivenicki (2020), não sabemos lidar com uma sociedade multiculturalista, e com isso não provocamos mudanças significativas. Podemos notar mudanças sim, com os movimentos sociais e com alguns pensadores teóricos que se intitulam multiculturalistas críticos, como por exemplo Bourdieu (2000, p. 2), quando, por exemplo, o multiculturalismo, na perspectiva do pluralismo cultural norte-americano dominante sobre as demais culturas e, neste sentido, o “imperialismo cultural como uma violência simbólica” que tem como base uma comunicação coercitiva a fim de manter a submissão histórica ao fazer com que haja os desconhecidos e eles, reconhecidos como universais.

Diante do exposto, torna-se relevante discutir o assunto polêmico, atual e tão presente na educação brasileira e, portanto, necessário à formação docente.

DISCUSSÃO: A RELEVÂNCIA DO MULTICULTURALISMO NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A formação multicultural deveria ser condição à formação inicial docente a fim de proporcionar seu melhor desempenho à missão pedagógica, valorizando a realidade do aluno e possibilitando a construção de um currículo adequado àquela criança.

Como por exemplo, a compreensão quanto a definição do multiculturalismo, conforme está presente no dicionário de Michaelis (1998, p. 1854), no qual a diversidade de cultura existente no mundo é apresentado nas perspectivas também de gênero, raça, religião e padrão cultural diverso. Questiona-se, neste sentido, quantos educadores estariam atualmente conscientes desta conceituação, ou ainda que sejam outras definições capazes de submeterem-se a discussões a acerca do assunto. Ou seja, inquieta-se pensar sobre a realidade da consciência crítica dos educadores em formação inicial e continuada que sejam capazes e de dialogar sobre a diversidade e a inclusão e, desta forma, o multiculturalismo é uma premissa temática. Outra indagação dá-se quanto ao preparo destes educadores para abordar tal temática em sala de aula de forma a explicitar sua seriedade, embora de maneira leve, clara, objetiva e envolvente.

Estas características da didática, sobretudo na educação básica, visa proporcional a conscientização e o engajamento dos educados a esta realidade vital e necessária à formação humana, que transcende a formação escolar (MEDEIROS, 2019). Importa destacar que a Lei 11.274/2006, altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Assim, por se tratando do público da educação básica obrigatória atendida pelo Estado sob a faixa etária dos 4 aos 17 anos de idade (pré-escola, ensino fundamental e ensino médio), trata-se de um perfil característico à uma linguagem contemporânea em que, conforme a BNCC (BRASIL, 2018, p.68), necessita de atualização linguística a fim de que a comunicação seja significativa e fluida.

Neste sentido é que apresenta-se a linguagem lúdica como alternativa que incorpora à didática como ferramenta que proporciona autoconhecimento genuíno, o conhecimento do próximo, da sua cultura e, conseqüentemente, o conhecimento do mundo contribuindo a aprendizagens de forma mais espontânea e significativas. Desta forma é que se tem em Vygotsky (1993) a defesa da linguagem como objeto do pensamento à prática pedagógica oportunizada aos alunos.

Dessa forma, é possível compreendermos, ainda à luz de Vygotsky (2000) que ao possibilitar aos alunos a vivência das diferentes linguagens (sobretudo a partir da ludicidade), cujas atividades sociais são o objetivo principal, e não estão dispostas curricularmente meramente para fins de cumprimento de conteúdos regulamentares. Neste sentido é importante compreender a relevância de dar sentido às experiências curriculares, nas quais os educandos sejam centrais no processo de ensino-aprendizagem para uma educação para a vida e não meramente para formar o futuro trabalhador que atenderá às demandas neoliberais (MEDEIROS, 2019).

Ainda em defesa da linguagem lúdica, segundo Duarte (2021), “O lúdico é meio, é forma e é conteúdo para a criança tornar-se mais autônoma e responsável pela construção de seus próprios conhecimentos”. Desta forma, associando ao tema multicultural e interracial como necessários à formação humana, é possível trazer seus conceitos às propostas pedagógicas dentro (e/ou fora) de sala de aula por meio da linguagem lúdica, em um ambiente que propicie o olhar às diferenças e possibilite despertar problematizações como as questões de racismo e preconceito entre os estudantes, além de poder avaliar e entender o propósito cultural ou político envolvido, promovendo práticas educativas que despertem os alunos para a diversidade, cujo aprendizado quanto ao respeito das diferenças favoreça outras inquietudes tais como assuntos relacionados a identidade cultural e de gênero.

De acordo com Sacristán (1995, p.83), ter um currículo na perspectiva multicultural no ensino implica mudar não apenas as interações do que queremos transmitir, mas os processos internos que são desenvolvidos na educação institucional. Assim, a cultura escolar não absorve as minorias se não discutir seus conteúdos e suas práticas. É importante compreender que a escola, como mecanismo de normalização, possui padrões de funcionamento tendenciosos à homogeneização (MEDEIROS, 2019, p.55). E, desta maneira, é fundamental que os docentes compreendam que a discussão acerca do conteúdo na proposta curricular significa ampliar estes aspectos a mais de uma unidade didática para mais de um ano de ensino.

Desta maneira é que se ressalta quanto ao entendimento do surgimento do multiculturalismo pelos docentes, como resposta contrária à tentativa de incorporação de grupos minoritários à uma cultura hegemônica. Esse conceito se implica em reivindicações e conquistas das chamadas minorias, que devem ser reconhecidas e protegidas pela lei. O multiculturalismo é um fenômeno comum na nossa época, pois as comunicações e a interligação de diferentes partes do mundo facilitam o contato entre as culturas.

Segundo Nobre (2019), o multiculturalismo tem significados diversos no currículo e é conformado por fundamentos teóricos distintos, uma educação multicultural pode acontecer de forma que uma cultura minoritária seja sempre subordinada à cultura dominante, em condições desiguais.

No entanto, merece atenção as Políticas Públicas Educacionais brasileiras em que, por meio do discurso em prol do respeito as diferenças e a diversidade, apresenta uma proposta de tratar o assunto por meio de textos diversificados, inclusive. Por exemplo na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) em que são sugeridos desde os clássicos aos contemporâneos que incluem as literaturas africanas, indígenas, latino-americanas. A equidade educacional propagada pela BNCC pode ser identificada no próprio documento quando afirma que:

Nesse processo, a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver, e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza. [...] Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes. (BRASIL, 2018, p. 16)

De igual forma o antirracismo aparece na BNCC, recomendando sua tratativa em diversos pontos, e é um dos temas transversais que devem ser trabalhados em todas as áreas do conhecimento e em todas as etapas da Educação Básica.

Um dos benefícios que o Estado trouxe para essa luta, foi na última LDB que implementou a Lei 10.639/2003, alterando a Lei 11.645/2008, e tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, africanas e indígenas em todas as escolas públicas e privadas. E de acordo com a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), está presente no seu artigo nº3 que o objetivo fundamental da República: “IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

RESULTADOS DA DISCUSSÃO: FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E CONTINUADA PARA A INSERÇÃO DAS LINGUAGENS COMO MÉTODO DE TRABALHO

Para tratar do assunto importa destacar o enfoque em duas macros perspectivas: a primeira que destaca a formação docente inicial e continuada e; a segunda que destaca a relevância da educação básica brasileira como construto referencial à formação das subjetividades.

No que tange a formação continuada, a própria BNCC a atribui como responsabilidade de todas as instituições de ensino. Especialmente quanto a formação continuada do profissional docente, é uma determinante que impõe a perspectiva de atualização pedagógica que inclui aspectos como a gestão do processo de ensino-aprendizagem, de pessoal, de tecnologia, entre outros parâmetros que compõem o fazer educacional nacional. Essa formação pressupõem um processo de aprimoramento que os educadores devem fazer durante sua carreira profissional que pode incluir, como por exemplo, desde palestras, cursos profissionalizantes, cursos de pós-graduação *latu e strictu sensu*, participação em seminários, congressos, colóquios, entre diversos eventos pedagógicos.

Essa obrigatoriedade está presente na Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE (2020), apresentando as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Continuada de Professores da Educação Básica, onde exemplifica que:

A Formação Continuada, para que tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender as características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica. (RESOLUÇÃO – CNE, 2020)

Nessa citação fica evidente que é necessário que todos os professores devem ter uma formação continuada, pois isso beneficia tanto o docente quando os

estudantes, trazendo para o espaço escolar constantes atualizações. Desta forma, o professor irá ter maior percepção das dificuldades dos alunos, mais riqueza de conhecimento e poderá adaptar-se de forma mais rápida ao contexto educacional.

Destaca-se, no entanto, que este conceito surge no Brasil na década de 1990 sob o auge das orientações neoliberais em que, sob esta perspectiva, muito atribuiu valor ao educador. Assim, quando da Lei 9.394/96, proporcionando aos educadores um dispositivo legalizado e legitimado de ampliação à sua atuação - por meio da capacitação continuada - da pré-escola ao ensino superior.

A BNCC também apresenta orientações para os docentes e para as instituições de ensino, definindo quais são os conhecimentos essenciais e indispensáveis para o desenvolvimento das crianças e dos jovens. Segundo a BNCC, a Educação Básica é o nível de ensino que corresponde a primeira etapa do sistema educacional brasileiro. Como será enfatizado no decorrer deste artigo, é nessa fase em que a criança começa a entrar na escola, já contendo seus conhecimentos prévios, ou seja, com sua cultura e costumes adquiridos por meios dos seus ancestrais, ao ser transmitido de geração em geração.

Trazendo o debate para o tema abordado, é de fundamental relevância trabalhar a inclusão por meio do lúdico, por ser esta a linguagem adequada à compreensão das crianças nesta fase escolar. No entanto, destaca-se uma reflexão quanto a inclusão como ato de incluir a diversidade escolar e, neste sentido, trabalhar o racismo e a diversidade cultural na escola, sobretudo com os adolescentes não é uma tarefa fácil, principalmente porque já estão acumulando conhecimentos de mundo distintos, essenciais à sua formação humana (MEDEIROS, 2019). Desta forma, o mesmo aprendizado às crianças desde período de alfabetização, em que tudo é novidade no aprendizado, embora seja ao contrário a sua forma de abordagem, esta será sempre uma novidade. Então, elaborar maneiras de trazer esse assunto para sala de aulas dos pequenos é um desafio, mas é de grande importância.

A temática pode ser trabalhada com os alunos em sala de aula, deve ser incentivada por meio da leitura, trazendo histórias infantis onde está presente essas situações, por meio da literatura na qual poderíamos trazer relatos de vivências de crianças que já foram discriminadas, e através da produção textual, onde os professores podem elaborar um livro com a história de cada criança da sua sala de aula.

Por meio da leitura: as histórias infantis são importante estratégia utilizada como ferramenta à formação dos valores e da própria identidade. A prática da contação de histórias, segundo Piaget (2010, p. 27-140), contribui à formação humana visto que contribui à atenção, à imaginação, à empatia, solidariedade e, neste sentido, ao reconhecimento e à valorização da diversidade. À esta ferramenta pedagógica sugere-se que a história tenha relação com o tema

discutido nesse artigo. Exemplificando, há três opções sugeridas para o ensino do multiculturalismo e do antirracismo de forma lúdica:

Livro 1: “Feio, Eu?” de Silvana Tavano e Mariana Demulth. A obra trata da insegurança de um coelho sobre a beleza e aborda o questionamento quanto a como é sua autoimagem e como a própria imagem pode afetar a nossa identidade. Na história é possível despertar à discussão sobre o que é mesmo feio, autoaceitação em uma aventura em que cenários convergem à criação de inúmeros sentidos; Livros 2 e 3: “Morena de Angola” de Chico Buarque. O texto apresenta o cotidiano (trabalho e batalha) da morena de Angola; e “Gralha Gralosa” de Ana Carolina Lemos e Juliana Basile, que fala de sonhos, descobertas e superações de desafios. Essas histórias complementam-se e sugerem tratar do multiculturalismo e das questões antirracistas ludicamente envolvente.

O método por meio da literatura é reconhecido por possibilitar despertar reflexões, inquietar à formação do pensamento e a expressão de opiniões dos alunos sobre a discriminação e preconceito presentes na escola e no ambiente social em que vivem.

Pela necessária comunicação com o outro, o ser humano utiliza a linguagem cujo intercambio é sua principal função social. Vygotsky (1998) por meio da sua abordagem sociointeracionista postula que o homem é um ser social, que busca compreender a partir da sua cultura o meio no qual vive. Piaget (1996) contribui com seus estudos acerca da linguagem por meio das abordagens construtivistas e cognitivistas em que, a partir do desenvolvimento cognitivo é possível tecer a compreensão simbólica despertada a partir do desenvolvimento linguístico. A essência emocional do ser humano é afirmada por Wallon (1975) ao definir o homem como ser físico e social conectado internamente com o meio exterior por meio da emoção. Assim, diante dos teóricos referenciados, a literatura combinada à troca de experiências, narrativas, rodas de conversa e expressão oral contribui à riqueza linguística resultante do pensamento construído. Assim, é possível aferir que a contação de histórias desperta a sensibilidade capaz de promover mudanças cujas quais serão externalizadas por meio da linguagem oral ou escrita.

Desta forma, integra-se à construção do pensamento a possibilidade de produção de uma linguagem que possa ser publicizada, ou seja, tornar público e multiplicável o conhecimento desenvolvido no ambiente escolar. Neste sentido, sugere-se a produção pelos e/ou com os alunos de novas histórias, curta-metragem educativo, vídeos, poesias, relatos de experiências, elaboração de livro da turma contendo a história dos alunos, suas famílias, costumes e vivências. Estes entre outros gêneros e tipos textuais que possam ser exibidos na escola e/ou divulgados nas mídias sociais, onde teria um alcance maior de pessoas, promovendo uma melhor interação na sociedade brasileira.

No entanto só é possível atrelar esta teoria à sua prática docente se houver a desejável formação inicial e continuada profissional capaz de despertar a relevância da área de linguagem no fazer docente.

JUSTIFICATIVA E METODOLOGIA

Justifica-se este trabalho pelo reconhecimento da influência da cultura nas identidades dos educandos. Segundo Silva (2019, p. 114-128) cultura é herança de pais para filhos que podem ser ensinadas e aprendidas de geração em geração, desde o nascimento a pessoa já é influenciada pelo ambiente social. Ou seja, todo indivíduo tem uma cultura, não existe uma pessoa desprovida de cultura.

Para Freire (2011, p.30) “a cultura se define a partir de tudo o que o homem cria”. Logo, todo ser humano tem uma cultura que foi criada pelo homem ao longo dos anos e dos séculos por meio da qual propiciou a criação de vários costumes, modos de vida e vivências diferentes. Cada povo vive e modifica a sua cultura, então como Freire (2011) nos diz, a definição da cultura parte do homem, o ser humano que cria seu próprio modo de vida e costumes, que resulta na cultura daquele indivíduo.

A criança entra no meio escolar levando consigo sua própria história, costumes e valores, ou seja, a sua cultura, mas nem todos os ambientes educacionais recebe muito bem essa cultura. Uma educação que valorize os conhecimentos prévios da criança, se resulta num processo fundamental para prestigiar sua identidade, reconhecendo as especificidades de sua cultura. Segundo Silva (2019, p. 115), sobre essa identidade social argumenta que:

Neste contexto em especial, o papel cultural no processo ensino-aprendizagem pode ser de direcionador da sua posição frente ao mundo e desenvolvendo sua real aprendizagem com seus conhecimentos preambulares, pois tem a finalidade de estruturar uma educação ampla, fundamentado em construir a identidade e o caráter do homem como cidadão. (SILVA, 2019, p. 115)

Assim é possível perceber a importância do papel da cultura na formação educacional das crianças, pois através da mesma e do seu aprendizado por ela adquirido, o sujeito terá formado seu caráter e sua identidade. A função do ensino se baseia na transmissão, não do simples saber, mas de uma cultura que possibilite o entendimento acerca da nossa condição que nos auxilie a viver e seja, ao mesmo tempo, favorável a uma forma de pensar mais aberta e livre (Morin, 2015, p. 11).

Para concluir esse assunto, Freire (2011) argumenta que o ato de estudar, como um ato de curiosidade do indivíduo frente ao mundo, se traduz como uma forma de expressar e estar dos indivíduos, como pessoas sociais, históricas,

construtoras, transformadoras, que não somente sabem, mas tem consciência de que sabem. Todos os seres humanos são capazes de ter sua própria identidade cultural e a escola é um espaço no qual tem forte influência na construção dessa identidade, através da troca de aprendizado e ensinamentos fornecidos pelos professores e alunos.

A apresentação do título deste trabalho foi despertada a partir da leitura e da análise da Área de Linguagens da BNCC, motivando novas leituras, reflexões e construções teóricas e práticas provocadas durante as aulas da disciplina de Língua Portuguesa – Conteúdo e Método, ministradas pela docente Janiara de Lima Medeiros, ofertada no Programa de graduação, da Universidade Federal Fluminense - UFF, no ano de 2023, aos alunos do 4º período da graduação em Pedagogia. Neste sentido, a organização das ideias aqui apresentadas é resultado da leitura, reflexão curricular, conteudista e metodológica a fim de uma visão e prática pedagógicas de forma interdisciplinar da Língua Portuguesa para o ensino fundamental, articulado aos conhecimentos de experiências de cada discente.

Assim, tendo como incentivo inicial a análise de métodos para a prática do ensino de Língua Portuguesa de forma interdisciplinar sob a perspectiva da cultura e da diversidade, buscou-se analisar as políticas públicas educacionais e as produções de literaturas para a infância que visam despertar as questões do multiculturalismo e do antirracismo na educação básica. O estudo teórico foi oportunizado ao longo dos meses de 2023, no decorrer das aulas da disciplina e após a conclusão do mesmo componente curricular. Além das leituras, buscou-se realizar observações e análises durante as atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), reforçando a percepção quanto a necessidade deste conteúdo na educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O assunto tratado nesse artigo envolve diversos temas, como o surgimento do multiculturalismo, a composição do currículo docente, o impacto de um currículo com enfoque multicultural e antirracista na educação básica, a importância da linguagem e da ludicidade como método pedagógico, as políticas públicas relacionadas e a influência das identidades culturais no espaço escolar e na vida de nossas crianças.

Deste estudo foi possível aferir quanto ao impacto positivo que um currículo multicultural e antirracista pode causar na sociedade brasileira, sendo uma das propostas trazer situações do cotidiano para que sejam discutidas e trabalhadas na formação docente. Além das hipóteses argumentadas no texto, e como poderíamos trabalhar esse tema de forma lúdica com as crianças da Educação Básica.

Diante das análises documentais, legais e dos argumentos apresentados por meio do referencial teórico selecionado, compreende-se a necessidade de priorizar o multiculturalismo à práxis pedagógica. Neste sentido, o currículo da formação docente é fundamental não somente com o olhar para a formação inicial, como também a formação continuada.

Neste sentido, passa a ser essencial a implementação também de práticas educativas que favoreçam a formação por meio do incentivo à leitura crítica das letras e do mundo a fim de concretizar o objetivo da educação humana na perspectiva emancipatória, para a vida.

Esta pesquisa encontra-se em andamento na oportunidade do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, na graduação de Pedagogia.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. Um mundo norte-americano. **A nova bíblia de Tio Sam**. Jornal Le Monde, Dossier: 1 de maio de 2000. Disponível em: <https://www.diplomatique.org.br/acervo.php?id=271>. Acesso em: 21/05/2014.

BRASIL, **Resolução CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO /CP nº 1**, de 27 de outubro de 2020. disponível em <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3348/resolucao-cne-cp-n-1> Acesso em ago de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm Acesso em ago de 2023.

BRASIL. Lei nº 9394/96- **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em maio 2023.

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil**. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em agosto 2023.

BUARQUE, Chico. **Morena de Angola** - 1ª ed. São Paulo: Tordesilhas, 2020.

DUARTE, Juli Rodrigues; MOTA, Edimilson Antônio. **O lúdico no processo de Aprendizagem na Educação Infantil**. Revista Educação Pública, v. 21, nº 15, 27 de abril de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/15/o-ludico-no-processo-de-aprendizagem-na-educacao-infantil>.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IVENICKI. Ana. **Perspectivas multiculturais para o currículo de formação**

- docente antirracista.** Revista da ABPN, v12.n.32.p30-45. Rio de Janeiro. 2020.
- LEMOS, Ana Carolina; BASILE, Juliana Basile. **Gralha Gralosa.** 1ª ed. São Paulo: Ciranda Cultural, 2020.
- MEDEIROS, Janiara de Lima. **A reforma do Ensino Médio: Estudo crítico da lei nº 13.415/2017.** Rio de Janeiro, RJ: e-Publicar, 2021.
- MEDEIROS, Janiara de Lima. **Formação para o Trabalho x Formação para a Vida: do princípio educativo do trabalho à educação emancipatória.** Mauritius: Novas Edições Acadêmicas, 2019.
- MICHAELIS: **moderno dicionário da língua portuguesa.** São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998-(Dicionários Michaelis). 2259p.
- MORIN, Edgar. Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação. Tradução Edgar de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- NOBRE, Domingos. **Currículos Diferenciados das Escolas Indígenas, Caiçara e Quilombola, Política e Metodologia.** Financiado com recursos do PROEX/MEC – UFF. 2016.
- PIAGET, Jean. Textos selecionados. In: MUNARI, Alberto. Jean Piaget. Tradução e organização de Daniele Saheb. Recife: Editora Massangana, 2010, p. 27-140. (Coleção Educadores)
- PIAGET, Jean. **A lógica própria da criança como base do ensino.** Revista Nova Escola, ago. 1996.
- RIBEIRO, William. **Distopia e Esperança: pensar a igualdade na diferença e a hospitalidade do outro.** Revista: Paradoxos da Escola & da Sociedade na Contemporaneidade, editora Fi. Porto Alegre – RS. 2022.
- SALGUEIRO COSTA, Santa Luzia; ABRAHAMIAN, Ana Paula. **A utilização de casos hipotéticos na/para pesquisas sobre corpo, gênero, sexualidades e educação.** Revista Cocar. V.17 N.35/2022 p.1-15. Belém – Pará. 2022.
- TAVANO, Silvana; DEMULTH, Mariana. **Feio, eu?** 1ª ed. São Paulo: Livros da Matriz, 2020.
- SILVA, Marcos Antonio da Conceição. **Influência da cultura na educação.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 10, Vol. 11, 2019, p. 114-128. Disponível em <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/cultura-na-educacao> Acesso em ago de 2023.
- TINHORÃO, JOSÉ R. **Os sons dos Negros no Brasil.** 2ª edição. São Paulo, SP: ED. 34, 2008.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância.** Lisboa: Estampa, 1975.

CULTURA E ENSINO: O HIP HOP POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Janiara de Lima Medeiros¹

Mario Sergio Soares²

INTRODUÇÃO

Diante da preocupação com a valorização e solidificação da cultura preta, anseia-se por uma educação escolar antirracista, num cenário em que os docentes devam atuar como maestros da orquestra em favor da cultura e do ensino. Neste contexto, este trabalho apresenta elementos a fim de contribuir à formação docente (inicial e continuada) na perspectiva da educação antirracista como prática social e, desta forma, são sugeridas atividades iniciais como apoio ao professor iniciante. Para tanto, esta pesquisa inicia-se com a proposta de contextualização ao trazer à baila alguns elementos da cultura Hip Hop que contribuem à constituição de subjetividades: são as pessoas que habitam territórios periféricos e pertencentes à diáspora negra, refletindo o retrato da realidade brasileira. Neste contexto, o hip hop é apresentado como uma poderosa ferramenta envolvente e educativa. Desta forma é apresentamos os Racionais MC'S, suas músicas e a relação com a educação na perspectiva do letramento e da educação emancipatória. Desta forma, por meio deste trabalho trataremos de assuntos relacionados a cultura, ao ensino, a formação docente, o apoio ao professor iniciante e a educação antirracista.

Nascido nos guetos estadunidenses, no início da década de 70, mais precisamente no ano de 1973, o cinquentenário Movimento Hip Hop, aniversário comemorado neste ano de 2023, tem um legado extenso nos processos culturais, políticos e sociais das sociedades na qual ele está inserido (ROSE, 2021), seja nos Estados Unidos, seja no Brasil, palco das nossas incursões. Seus impactos são observáveis a olho nu dado ao imensurável impacto na juventude negra periférica.

Essa camada social que sempre viveu à margem dos acontecimentos da sociedade autodenominada legítima e, que com o advento do Hip Hop esses

1 Mestre em Educação pela UFF e docente na área de Língua Portuguesa do Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR) da Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: jlmedeiros@id.uff.br.

2 Graduando em Pedagogia pelo Instituto de Educação em Angra dos Reis - Universidade Federal Fluminense (IEAR/UFF). E-mail: marios@id.uff.br.

jovens passaram a dispor deste meio de comunicação e expressão. Muito embora haja antagonismos naturais, contidos nas relações dialógicas, o Hip Hop, é uma expressão que por si só já preconiza que a mobilidade é coletiva, já que está sustentado em quatro fundações básicas: a dança, o grafite, o/a Dj e o MC. Nesse sentido, o Hip Hop, já nasce disruptivo.

A realidade social do Brasil apresenta uma necessária Educação Antirracista não só como um elemento constituinte das políticas públicas educacionais e que, portanto, faz parte dos currículos. É necessário pensar na educação antirracista como forma de resistência e de enfrentamento das barbáries ainda presentes em nossa sociedade. Para tanto, busca-se a valorização das relações étnico-raciais por meio dos docentes, atores fundamentais neste cenário. Desta forma, torna-se crucial que o processo de formação seja continuado e direcionado a teorias e práticas que se concretizam prática educativa para vida (MEDEIROS, 2019) e, neste sentido, contribua à construção do pensamento crítico e formação integral (MEDEIROS, 2021).

A CULTURA COMO DIVISOR DE ÁGUAS NAS LUTAS POR DIREITOS DA POPULAÇÃO NEGRA

As associações negras eram espaços de sociabilidade, construídos por pessoas negras, que por conta do racismo eram impedidas de frequentar os tradicionais clubes nos grandes centros urbanos. Domingues (2011) descreve como é possível perceber a existência de uma mobilização coletiva para que houvesse a integração do negro à sociedade, ainda que essa população não dispusesse de apreço da sociedade branca brasileira. Esta rejeição influenciou a dinâmica dos movimentos negros brasileiros nas lutas por equidade e dentre estes, destaca-se a estruturação da Frente Negra Brasileira.

A Frente Negra Brasileira surge como um divisor de águas nas lutas por direitos da população negra. Sua importância é de tamanha grandeza, que foi criada em 1931 e se capilariza pelo país inteiro; tornou-se um partido político, em 1936 e foi extinta em 1937, assim como todas organizações políticas e sociais daquele período, pelo governo de Getúlio Vargas e o “Estado Novo”. Esteve presente em diversos estados do país, como Minas Gerais, Espírito Santo, Bahia e Rio de Janeiro, entre outros.

Na literatura, a contribuição de Lima Barreto, guardadas as devidas proporções, mantendo o legado de Cruz e Souza e Luiz Gama, que se valia da escrita para trazer à baila questionamentos sobre as condições de violências de toda sorte que atingia a população negra neste período (SANTOS, 2016). A poesia de Lima Barreto, segundo CUTE (2009), nos permite entender melhor as relações sociais do começo do século, em especial na cidade do Rio

de Janeiro, seu laboratório de pesquisa cotidiana. O conto, “O pecado”, é um ótimo exemplo de como a veia e a voz, ou melhor a escrita ativista de Lima Barreto, foi e é importante para ajudar a desvelar o racismo daquela época. O conto narra a trajetória de uma alma, que ao chegar no céu, é designada ao purgatório, depois que o avaliador descobriu que se tratava da alma de um negro. As manifestações de Lima Barreto e sua literatura que desvelam à sua maneira aquelas características da segregação, *sui generis*, brasileira, era mais um elemento de denúncia daquela sociedade brasileira, não permitia que o elemento negro se integrasse, em sua totalidade à sociedade.

A contribuição de Carolina Maria de Jesus (JESUS, 1960), na literatura, é maiúscula. Carolina tornou-se *best sellers* e seu livro, “Quarto de despejo”, foi traduzido para várias línguas. A autora denuncia a fome, para qual deu uma cor amarela, desvelou as mazelas das desigualdades nos centros urbanos. Carolina Maria de Jesus é a fonte de onde muita gente mata a sede. Essas personagens da história citadas acima, também poderiam ser outras mas, escolhemos estas, por entender que há uma simetria na abordagem daquilo compreendemos como uma conexão, as mazelas sociais, que vão atingir uma parcela específica da população, do qual o Hip Hop, em especial o Rap, vai se mirar também.

O samba denunciador e o carnaval também fazem parte do arcabouço cultural negro brasileiro. Com a chegada dos anos 30, em meio à crise provocada pelo “Crash”, da bolsa de Nova York, a economia brasileira sentiu seus efeitos logo de cara, pois teve dificuldades em escoar sua produção de café, que representava àquela altura 70% das exportações brasileiras. Em meio às disputas políticas configuradas como a política do “café com leite”, Getúlio Vargas, que não era nem mineiro nem paulista, assumiu a presidência.

Nesse mesmo período, sob uma perspectiva inicial cultural e científica, o rádio acabou torna-se um instrumento valioso na comunicação de massa, segundo Novaes (2001). Entre 1938 e 1962, chamava-se “A Hora do Brasil”. Em 1962, entra em vigor o Código Brasileiro de Telecomunicações, em que se estabelece o novo nome, “A Voz do Brasil”. No contemporâneo, são divulgadas as ações dos três poderes. A “Era de ouro do Rádio”, compreende esse período, onde não havia, ainda, um mercado publicitário atuante e o governo, usava os espaços para divulgar seus feitos. Sabendo da aceitação do samba em várias camadas sociais, os ideólogos da propaganda do governo Vargas, trataram de alçá-lo, à condição de símbolo da identidade nacional. (NOVAES, 2001).

O carnaval se tornou a representação máxima das manifestações culturais no país. É nesse sentido, posteriormente, de maneira estratégica, que a classe média invade as Escolas de Samba, eliminando qualquer possibilidade de uma articulação política, mais sistematizadas, já que a branquitude ao invadir

as Escolas de Samba, não vão para o barracão, e sim, tomam as diretorias dessas Escolas, que foram construídas por pessoas pretas como possibilidades de sociabilidade, mediadas pelos diversos sotaques dos tambores. Para Oliven (1983), esse fenômeno fez com que esses espaços deixassem de ser um local de uma articulação mais sistematizada politicamente. Não que não seja político, porém, incipiente do ponto de vista da potência que seria, caso, esses espaços de decisão dentro das Escolas, fossem ocupados por pessoas negras.

O SURGIMENTO DO MNU (MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO)

Na segunda metade da Década de 70, foi fundado, MNU (Movimento Negro Unificado), composto por intelectuais negros, fizeram um protesto nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, em 7 de julho de 1978. Esse protesto se deu pro conta do assassinato de um jovem negro trabalhador, Robson Silveira da Luz, morto aos 21 anos, na 14^o DP, por agente do Dops e por um ato de racismo contra 4 jovens negros em clube de São Paulo, o Clube de Regatas Tiête. Nascido MUCDR (Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial), viria se tornar MNU, por sugestão de Abdias Nascimento, importante intelectual negro que viria ser senador da República, décadas depois. Custódio (2017) descreve que nesse período inicia-se uma mobilização e ressignificação do dia 20 de novembro, como dia da Consciência Negra, que foi uma contribuição iniciada por intelectuais negros gaúchos, do grupo de jovens negros universitários Palmares, em 1971.

As atuações desses movimentos negros são consideradas por Gomes (2017) a chama do movimento negro educador, pois além das propostas óbvias, buscam, também educar não só os negros e negras, mas, toda a sociedade, através de uma pedagogia da ausência, descolonizando saberes contidos nos currículos, repensando as escolas. A proposta foi incorporada pelos ativistas do MNU, tornando a data oficial das lutas antirracistas no Brasil.

MUDANÇAS NO CENÁRIO MUSICAL BRASILEIRO PROVOCADAS PELA JUVENTUDE NEGRA

Em 17 de fevereiro de 1951, é inaugurado o Clube Renascença, ícone da resistência negra na cidade do Rio de Janeiro. Frequentada em um primeiro momento por uma certa classe média negra carioca, torna - se um epicentro de uma ressignificação da condição de ser negro no Brasil. Se num primeiro momento, o clube tenha sido criado para sociabilidade de sujeitos negros que não eram aceitos em outros clubes tradicionais da cidade do Rio de Janeiro, o que desmonta a ideia da cordialidade entre as raças no Brasil, Mas, são os filhos

desse mesmos frequentadores nas décadas seguintes, que serão os responsáveis por provocar uma ruptura cultural que terá efeitos por todo o país. Não por acaso surgem as manifestações, que ainda são tão latentes na agenda da educação brasileira, em razão do seu desafio por uma escola pública, democrática, inclusiva e acessível a todos. (MEDEIROS, 2023b, p.15-32).

Tocando música Rock, Soul e Funk, e com a autorização da direção da rádio, para modular a forma de se conectar com a juventude de diversas classes sociais, inclusive a juventude negra carioca, se consolidou como um grande comunicador. Seu programa era um sucesso de audiência entre a juventude carioca (ESSINGER, 2005).

Big Boy, com sua despojada linguagem comunicacional com a juventude, em um período de censura às músicas e artistas que pudessem influenciar uma conduta que não fosse alinhada seria ingenuidade, não foi incomodado pelo Regime Militar, a ponto de mudar sua postura, muito pelo contrário, virou até colunista do jornal O Globo. Apesar de ocorrer os bailes da Pesada, no Canecão (RJ), Oséas dos Santos, o Mr Funky Santos já agitava os subúrbios carioca com a música soul.

Após transferir sua sede para o Bairro do Andaraí, na rua São Francisco, nº 54, o Renascença Clube ampliou suas atividades e o samba passou a fazer parte da programação cultural e de lá saíram grandes nomes da música como João Nogueira, por exemplo (GIACOMINI, 2006). Mas, a juventude negra que frequentava os renascença, geração posterior à de seus fundadores, logo com mobilidade educacional, consequentemente atenta às questões do seu tempo, estavam desconfortáveis, pois o samba naquele momento não dialogava com seus anseios, sobretudo na questão racial. Havia um incômodo por parte desses jovens.

O movimento Black Rio, que ainda não tinha esse nome, moldou a cena cultural brasileira. Influenciando na sonoridade da música, na estética, na moda e no discurso político do negro. Para Motta (2000), trata-se de um movimento cultural disruptivo que reverberou para todo o Brasil a cultura do Funk da black music em geral reordenou a rota das lutas raciais na dimensão cultural. É possível notar essa influência nos jogadores negros de futebol daquele período, por exemplo o atleta Paulo Cesar Cajú.

Segundo Thayer (2006), o Rio de Janeiro foi o primeiro lugar do Brasil que aderiu à cultura do Funk. O Renascença Clube, que tem esse nome em homenagem aos “Harlem Renaissance”, torna-se um local da gênese da ruptura na cultura negra urbana brasileira e os negros em diáspora se conectam. Ocorreu uma mudança na cultura musical abrindo espaço para o funk e hip hop, além do samba, que é o ritmo da cultura nacional.

De acordo com Herschmann (2002), assim como o Soul e o Funk, nos anos 60 e 70, o Hip Hop, chega no Brasil, através da música, a estética, mas,

fundamentalmente, com a dança. É o maior símbolo desse elemento sustentador do Hip Hop, é Nelson Triunfo. Freqüentador dos bailes, Nelson Triunfo, ostenta uma vasta cabeleira, herança da estética Black Power, iniciada nos anos 70. Segundo Vianna (1988), a indumentária característica e os cabelos no estilo típico black power marcaram os bailes cariocas que embrionaram o Hip Hop, o Charme e o Funk no Rio de Janeiro.

O primeiro rap, a ser gravado foi, a música do grupo, Fatback Band, King Tim III (Personality jock), no entanto, a gravação de Rappers Delight, do grupo Sugar Hill Gang, em conjunto com “The Message”, de Grandmaster Flash e “Planeta Rock”, do África Bambaataa & Sonic Force, foram músicas que mudaram os rumos da música na alvorada dos anos 80.

“BEAT STREET”: UM CATALISADOR CULTURAL

O evento que despertou de vez a atenção da juventude negra e periférica para o Hip Hop, foi a película “Beat Street”. Lançada em 08 de junho de 1984, a trama se desenvolve em torno do romance de dois personagens, mas, como pano de fundo as referências são os quatro elementos da cultura Hip Hop, que são o rap (ritmo e poesia), os Dj’s e Mc’s, a dança e os grafites (assinaturas). (LO BIANCO, 2004)

O filme “Beat Street” influenciou, diretamente, os artistas da primeira geração da cena no Brasil, entre eles, Thaíde, MC Jack, Allan Beat, Sampa Crew, Kl Jay, Edi Rock, Mano Brown entre outros. No início dos anos 80, Michael Jackson era a referência máxima, vide os números de vendas dos seus álbuns. Michael havia sido influenciado por James Brown, que por sua vez, influenciou o Hip Hop, sendo o cantor mais sampleado da história da música. Dois artistas planetários que determinaram tendências da indústria Samplear é o ato de retirar parte de uma música e transformá-la noutra.

MÚSICAS E POESIA COMO FORMAS DE GRITO DE RESISTÊNCIA

Uma dinâmica de retroalimentação cultural ocorrera, já que nos bailes era o lugar onde se curtiam as músicas, que na década de 80, era dominada pelo rock. Não havia representatividade musical nas rádios. As músicas tocadas, retratando os problemas existenciais de uma classe média branca, cantada por Paralamas do Sucesso, Legião Urbana, Biquini Cavado Kid Abelha, Lulu Santos, Barão Vermelho, não dialogavam com a realidade enfrentada pela juventude negra e periférica do Rio de Janeiro, de São Paulo e de outras grandes cidades do Brasil.

De acordo com Vianna (1988), nesse contexto que a cultura Hip Hop, iniciou a amostra do que iria estar por vir, ao despertar o interesse de

reportagem acerca daquele tipo de manifestação artística, que era o break, na TV, a performance de Michael Jackson, colabora na divulgação. Muito embora, a performance do Rei do Pop seja uma mistura de vários elementos da dança, o “MoonWalk”, ajudou na popularização da dança break.

Vilela (1997) apresenta em “a Poesia do Gueto: Rappers e Movimento Hip-Hop no Rio de Janeiro” músicas e poesia como formas de grito de resistência que, como espécie de gatilhos, dispararam uma busca por auto afirmação que não se via como passou a ocorrer, iniciou com a dança, a estética e foi com a música, que foi sedimentado, através de uma conexão direta, numa linguagem em consonância com a realidade, que a juventude negra, fez do Hip Hop, sua expressão. É possível perceber ao longo das poesias que existe uma necessidade de euro afirmação, uma capacidade de síntese absurda da realidade para ser modulada em forma de música voltada para um público específico.

MÚSICA, POESIA E LETRAMENTO EM OS RACIONAIS MCs

A obra dos Racionais é uma ferramenta pedagógica essencial para quem pensa em uma descolonização de saberes do status quo. os versos, as histórias contadas nas músicas do grupo nos fornecem elementos para que entendamos as nuances que foram necessárias na construção da sociedade brasileira.

Os Racionais MCs, com suas histórias se valendo de um lirismo admirável dos seus mestres de cerimônias, ressaltou a potência das periferias e de seus habitantes, que de certa forma, hoje se orgulham de ser periféricos. Periféricos que acessaram as Universidades Públicas e não negam sua condição, ressignificando a produção acadêmica do país. Racionais MCs, auxilia na produção de planos de aula, tornando palatável muito assuntos que jovens no ensino médio. Discutir racismo, homofobia, machismo, sexismo, misoginia é possível a partir da produção musical dos Racionais. É óbvio, que para isso há uma necessidade de uma pesquisa aprofundada acerca dos assuntos trazidos nas suas poesias.

O Jornal da Unicamp publicou em 07 de dezembro de 2022 a reportagem intitulada “Racionais MC’s, professores de gerações” descrevendo como o grupo de rap foi reverenciado na Unicamp como parâmetro para a reflexão sobre o racismo e a desigualdade no país. Uma sociedade desigual. para além de trazer uma crítica, longe de ser uma crítica estéril, são críticas com proposições, vide o discurso cirúrgico, de Mano Brown, no comício da Lapa, no Rio de Janeiro, antes das eleições de 2018, o famoso “tem que voltar para base”.

Cabe aqui uma breve análise das obras do grupo a partir da contribuição de Souza (2005). Ao lançar, o disco “Escolha seu Caminho “, com duas músicas, os Racionais lançam um desafio à juventude negra e se colocam como arautos dos anseios da mesma. As músicas são “Voz ativa” e a provocativa “

Negro limitado”. Era perceptível a potência revolucionária que era as músicas dos Racionais, afinal, conforme colabora Medeiros (2023a, p. 123-136), as transformações sociais dão-se a partir da carga das experiências concretas.

Na obra “Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa”, Freire (1996) apresenta argumentos e uma discussão em defesa da educação emancipatória. Outrossim, analisa-se, diante das letras do grupo, a significação educativa emancipatória por meio do Rap. Tamanha a repercussão na área educacional que pesquisas são desenvolvidas em universidades brasileiras acerca da função pedagogia do hap pelos Racionais MC’s. Faria (2017) defende um diálogo sobre educação na cidade de São Paulo dos anos 90 a partir da análise entre Os Racionais Mc’s e Paulo Freire.

A repercussão do disco “Consciente BlackI”, possibilitou a gravação do álbum solo dos Racionais MCs, logo de cara um título provocador, “Holocausto Urbano “, é lançado em 1990, e teve adesão instantânea da juventude negra e periférica. O disco “Holocausto Urbano “, traz em cada música temas que podem ser abordados pela educação para discutirmos o Brasil, esse é o grande impacto da obra dos Racionais MCs, onde podemos discutir temas educacionais das mais variadas áreas. Os assuntos vão desde a luta por auto afirmação rumo à uma Consciência Negra Brasileira genuína, passando por lutas de enfrentamentos antirracistas, discussão sobre economia, empoderamento negro, sendo referência para uma conduta assertiva e fornecendo elementos necessários para compreendermos o Brasil no contemporâneo.

É possível identificar na obra de Gomes (2012), quem já trata das relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos a sinergia com a proposta de descolonização dos currículos proposta pelos Racionais MCs, talvez sem intenção, mas que já traziam naquela época essa possibilidade, pois ali era nosso primeiro encontro com autores e revolucionários da causa negra, como, Steve Biko, da figura de Malcolm “X”. A letra da música “Voz ativa” é reflexo das formações políticas dos membros dos Racionais, junto ao Movimento Negro, mas, precisamente, o Geledés, Instituto da Mulher Negra, fundado pela grande intelectual/filósofa/escritora/ativista Sueli Carneiro.

Na provocativa, “Negro limitado”, a poesia, faz uma proposta par a uma auto crítica, onde provocam as pessoas negras, sobretudo a juventude negra e periférica a optar por dois caminhos, é óbvio que temos que considerar a licença poética, já que as escolhas precisam considerar uma quantidade de variáveis. A música “Negro Limitado” mostra um diálogo entre dois amigos, onde há uma tentativa de sensibilização para um desperta de uma Consciência Negra, nos moldes daquela idealizada por Steve Biko, nos seus escritos. No disco “Escolha seu caminho”, o grupo traz uma capa cheia de simbolismo. De

um lado, mostram os integrantes, com armas, drogas, dinheiro, lançando para seu público, a juventude da periferia uma das possibilidades era percorrer aquele universo, cujo final seria a morte violenta, algo que os moradores das periferias, sobretudo, em São Paulo, sabiam bem.

Outro elemento que demonstra toda capacidade intelectual dos integrantes do Racionais MCs, é um aviso contido na capa do disco, onde está escrito “Diga não à violência e às drogas”, algo que não consta em outras capas de discos de música brasileira. Todos os símbolos, apresentam a intenção de despertar na juventude negra periférica um mínimo de senso crítico acerca de sua condição de sujeito. A mensagem do grupo enfatiza que a busca por uma melhor formação, através dos estudos, pudesse tornar-se uma das saídas possíveis para a superação das suas realidades. É nesse disco que surge, também, outra característica do grupo, a extensão de suas letras.

Ao longo da década de 90, Racionais determinadas tendências do Rap nacional, como por exemplo aversão às entrevistas aos meios de comunicação da mídia hegemônica, como por exemplo a rede Globo, em um tempo que o sonho de todo artista, era aparecer na Vênus Platinada. Grupos como Câmbio Negro, Sistema Negro, Fação Cantral, Consciência Humana, RZO, MV Bill, entre outros, sofreram influência direta dos Racionais. Sem Racionais não existiria Emicida, Criolo, Djonga, Dexter.

Em 1993, o grupo os Racionais rompe as barreiras culturais com sua música. Se antes o rap, era uma manifestação de jovens negros sem nenhuma relevância, a música “Fim de semana no Parque”, quebra todos paradigmas e através das ondas do FM, invade, literalmente, o mundo da música brasileira. Torna-se a música mais tocada nas principais FMs de São Paulo, inclusive, as rádios voltadas para o público, lidos como os “palyboys”, a classe média paulistana. Em 1995, foi organizado um show de rap para comemorar os 300 anos de Zumbi, no Vale do Anhangabaú, no centro de São Paulo. O público era de aproximadamente 25/30 mil pessoas. Jovens de todas as partes da cidade de São Paulo, nesse show, dois grupos que teciam críticas à polícia, em suas músicas, foram presas, Racionais MCs e o grupo MRN.

O álbum, “Sobrevivendo no Inferno”, consolidou de vez, os Racionais, no cenário musical em todo Brasil, sendo reconhecido por grandes nomes da Música Brasileira. A música “Diário de um Detento”, que trazia uma narrativa que precedeu o massacre do Carandiru, onde a polícia assassinou 111 presos, ganhou videoclipe e foi visto por todo Brasil, via MTV. A música “Capítulo 4, versículo 3”, torna-se hino, nas quebradas e favelas do Brasil. Cantada a pleno pulmões. Músicas como, “Fórmula mágica da paz”, “Capítulo 4, versículo 3”, “Estou ouvindo alguém me chamar” e “Diário de um detento”, lançaram o grupo no *mainstream*, que não

conseguiu conter a força desse grupo, à contragosto, já que a mídia hegemônica, classificava o rap como música de ladrão. Considerada como música violenta, houve várias tentativas de conter os avanços do rap e da cultura Hip Hop.

Conforme destacou o “Clube do Português – Língua Portuguesa, Literatura e Alfabetização” (2021), a Unicamp, adotou o livro “Sobrevivendo no inferno”, em seu vestibular, também, criou o “I Observatório Brasileiro de Hip Hop, seguindo o que já fizeram as Universidades de Harvard, Universidade de Ohio, Universidade de Cornell, Universidade de Atlanta, Universidade de Cork, La Place “Centre Culture hip Hop” de Paris. O acervo da Unicamp, foi doado pelo histórico King Nino Brown. Um dos pioneiros do Hip Hop.

ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE – APOIO AO PROFESSOR INICIANTE

Os processos de formação da sociedade a partir da educação humana (escolar ou não escolar) são premissas que, principalmente na sociedade atual, requerem do docente em formação (seja inicial ou continuada), um posicionamento crítico a fim de que seja possível condizer à práxis pedagógica em prol de uma educação antirracista. Para tanto faz-se oportuno compreender o Movimento Negro em sua essência e enquanto sistema de organização e propagação de (re) conhecimento dos povos negros e, portanto, a luta em defesa do antirracismo. Além da reflexão, busca-se que no processo de formação docente a educação mantenha-se direcionada ao cumprimento da sua função de prática social. Neste sentido, torna-se fundamental compreender como se relacionam teorias e práticas que se concretizam prática educativa para vida (MEDEIROS, 2019)

A realidade da sociedade brasileira apresenta a necessária Educação Antirracista não só como um elemento constituinte das políticas públicas educacionais e que, portanto, faz parte dos currículos. Trata-se de pensar na educação antirracista como luta, resistência, enfrentamento as barbáries ainda presentes na contemporaneidade. Este enfrentamento inicia-se pela valorização das relações étnico-raciais, por meio da qual espera-se que haja uma efetiva transformação social a partir do ato educativo. Neste sentido é que se busca pela formação docente inicial e continuada. Obviamente que a questão da valorização docente é tema latente e carece de atenção especial, principalmente diante das políticas atuais conforme descreve Medeiros (2021) que esvaziando o fazer docente da sua missão pedagógica à construção do pensamento crítico e formação integral.

No entanto, ao assumir a perspectiva da emancipatória do conhecimento e, portanto, do letramento para a vida (SOUZA, 2009), chama-se a atenção a importância de considerar a linguagem, culturas e identidades no processo de formação docente que refletirá nos alunos seja dentro ou fora das escolas (JUSTO,

2015). Diante do intencional interesse por uma formação docente de qualidade que intervenha na educação escolar dos discentes, tanto educadores em processo inicial, quanto os que já estejam engajados no caminho, necessitam envolver-se com o desafio da educação antirracista. Portanto, o compartilhamento dos objetivos e das ferramentas de apoio é essencial. Neste sentido, um passo inicial sugerido é o de buscar conhecer o universo de saberes acerca da cultura preta dos docentes, bem como suas dúvidas e interesses pelo assunto.

Desta forma é possível viabilizar um roteiro que busque atender a demanda de formação a partir dos elementos culturais apresentados neste trabalho, considerando também as necessidades específicas e reais de onde está localizada a escola. Mediante aos resultados obtidos com as estratégias utilizadas com graduandos de Pedagogia do Instituto de Educação de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense – IEAR/UFF, em especial os atuantes nos estágios supervisionados com alunos do Ensino Fundamental e no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e, a partir de diálogos ocorridos no ciclo de relacionamentos entre pares que atuam em outras escolas públicas do Rio de Janeiro, foram possíveis analisar atividades que se destacaram e que oportunizam, sobretudo, como apoio ao docente iniciante.

Entre as atividades destacadas encontram-se os momentos de leitura. Embora seja uma prática essencial ao docente em formação (inicial e continuada), é oportuna a seleção de livros direcionados aos públicos adulto e/ou para a infância, cujo o tema chamou a atenção dos docentes participantes. Estas trocas das experiências das leituras diversas contribuem à ampliação do conhecimento teórico e prático, uma vez que as exposições das leituras realizadas apresentam oportunidade para compartilhar sensações e vivências particulares. Além do mais, a prática da leitura pelo docente é visível pelos alunos que, a partir do exemplo, poderão ser inspirados a perpetuar tais momentos. Em seguida, a prática de registrar as leituras apreendidas – seja sob forma de resumo, resenha ou fichamento, e descrever a abordagem dos encontros de apresentação literária, reforçam os conhecimentos teóricos e práticos apreendidos.

Os encontros devem ser atrativos e, desta forma, a incorporação de jogos e brincadeiras trazem um diferencial. Principalmente se estes forem inspirados em raízes africanas. Por exemplo: amarelinha, barquinho de papel, cabo de guerra, cabra-cega, entre outras. Uma literatura indicada que contempla alguns destes jogos e brincadeiras é o Catálogo de jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras³, organizado por Helen Pinto, Luciana Soares da Silva e Míghian

3 Catálogo disponível na versão digital em media.ceert.org.br/portal-4/pdf/pdf_publicacoes/2022111617345463751f3e26434-catalogo-jogos.pdf Último acesso em fevereiro de 2024.

Danae, publicado pela Editora Aziza (São Paulo, 2022).

O incentivo a pesquisa deve fomentar os encontros que podem ser agendados, inicialmente, quinzenalmente ou conforme a necessidade e os objetivos da escola. A pesquisa pode ser direcionada para vários temas distribuídos por duplas ou trios de estudo que busquem materiais como apoio à educação antirracista: leituras para a infância, músicas, jogos e brincadeiras, produções artísticas, entre outros. Naturalmente que a pesquisa deve ser materializada na prática docente para que tenha sentido o processo de formação do professor. Desta forma, além de dialogar com o fazer docente, será objeto de autoavaliação dos encontros com/entre os docentes com vistas ao aprimoramento, reprodução de materiais e reflexo na sala de aula de forma com que propicie o cumprimento da função de apoio e aperfeiçoamento à prática dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Hip Hop e seus quatro elementos estão presentes no cotidiano das sociedades, a ponto do break, tornar se uma modalidade olímpica. O Hip Hop pode ser um facilitador para a compreensão de universos da periferia da questão negra e da diversidade, possibilitando uma via de diálogo entre os espaços educacionais confluindo para uma atuação direta nesses territórios ou na formulação de propostas educacionais que visam a melhora da vida das pessoas que vivem na periferia, por exemplo.

Buscou-se compreender a potência do Hip Hop e, entender a poesia do Racionais MCs, para uma abordagem pedagógica é fundamental e necessário, no sentido de colaborar com a educação brasileira. É como entender uma poesia de resistência por meio de um letramento em que as construções textuais direcionam às questões políticas que alimentam as lutas antirracistas brasileiras.

Neste cenário em que se destacou o grupo dos Racionais MCs com sua inovação na maneira de comunicação com a juventude negra, rumando ao alvorecer de uma criticidade de pensamento a partir do letramento da vida em suas canções. O grupo soma um trabalho de três décadas e sua contribuição à sociedade brasileira para um pensamento crítico e emancipatório.

A pesquisa buscou apresentar fatos e uma reflexão aos leitores em geral e, em especial, aos docentes em formação (inicial e continuada) em razão do necessário reconhecimento ao pensamento crítico que identifica e conecta esses sujeitos negligenciados ao seu tempo, estimulando a reivindicação aos direitos e melhorias nas condições de existências para uma população, que ao longo do tempo sofreu todo tipo de má sorte. Neste sentido foram apresentados elementos para despertar o letramento de resistência a partir de letras musicais que propiciam o pensamento emancipatório.

REFERÊNCIAS

ANJOS, S. G. **Hip hop e as práticas educativas**: um estudo a partir das experiências do coletivo Família Hip Hop, Santa Maria-DF. 2019 136f. Dissertação (Mestrado) - Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

Clube do Português – Língua Portuguesa, Literatura e Alfabetização. **Sobrevivendo no Inferno – análise para o vestibular da Unicamp (2021)**. Disponível em <https://www.clubedoportugues.com.br/sobrevivendo-no-inferno/> Acesso em janeiro de 2024.

CUSTÓDIO, Lourival Aguiar Teixeira. **Um estudo de classe e identidade no Brasil**: Movimento Negro Unificado (MNU) - 1978 - 1990. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais) - Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. doi:10.11606/D.100.2018.tde-22052018-122717. Acesso em: 2024-01-25.

CUTI, Luis Silva. **A consciência do impacto nas obras de Cruz e Souza e Lima Barreto**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

DOMINGUES, Petrônio. “Em Defesa da Humanidade”: A Associação Cultural do Negro. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, vol. 61, no 1, p. 171-211, 2018.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, v. 12, p. 100-122, 2007.

ENNES. Ernesto. **As guerras nos Palmares**. São Paulo: Nacional, 1938;

ESSINGER, Sílvio. **Batidão**: uma história do funk. Rio de Janeiro: Record, 2005.

FARIA, Álvaro Alves de. Poesia simples como a vida. In: TRINDADE, Solano. **Cantares ano meu povo**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

FARIA, Priscila Prado Faria. **Racionais Mc's e Paulo Freire**: um diálogo sobre educação na São Paulo dos anos 90. Dissertação (Mestrado em História). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

FERNANDES, Ana Claudia Florindo. **O rap e o letramento**: A construção da identidade e a constituição das subjetividades dos jovens na periferia de São Paulo. 2014. 273 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1996.

GIACOMINI, Sonia Maria. **A alma da festa**: família, etnicidade e projetos num clube social da Zona Norte do Rio de Janeiro - o Renascença Clube. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2006.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Carcere**, Volume 5. Edição de Carlos Nelson Coutinho, com a colaboração de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio

Nogueira. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2002.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

HERSCHMANN, M. **O funk e o Hip Hop invadem a cena**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo** – diário de uma favelada. São Paulo: Francisco Alves, 1960.

JORNAL UNICAMP. **Racionais MC's, professores de gerações**: grupo de rap foi reverenciado na Unicamp como parâmetro para a reflexão sobre o racismo e a desigualdade no país. (2002). Disponível em <https://www.unicamp.br/unicamp/index.php/ju/noticias/2022/12/07/racionais-mcs-professores-de-geracoes> Acesso em janeiro de 2024.

JUSTO, F. C. **Letramentos em espaços não escolares**: o movimento hip-hop em Ouro Preto. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2015.

LO BIANCO, R. **Identidade e relações raciais na Cultura Hip Hop**: Uma abordagem antropológica. Requisito para a obtenção do grau de Bacharel em Ciências Sociais/UFF. Niterói, 2004.

MEDEIROS, Janiara de Lima. Transformações sociais e a carga das experiências concretas. In: KOCHHANN, A.; SOUZA, J. O. (Org.). **Reflexões teóricas: o Ensino e a Educação**. 1ed. Campina Grande: Licuri, 2023a, p. 123-136.

MEDEIROS, Janiara de Lima. O desafio da educação brasileira: por uma escola pública, democrática, inclusiva e acessível a todos. In: KOCHHANN, A.; SOUZA, J. O. (Org.). **Reflexões teóricas sobre o Ensino e a Educação**. 1ed. Campina Grande: Licuri, 2023b, p. 15-32.

MEDEIROS, Janiara de Lima. **A reforma do Ensino Médio**: Estudo crítico da lei nº 13.415/2017. Rio de Janeiro, RJ: e-Publicar, 2021.

MEDEIROS, Janiara de Lima. **Formação para o Trabalho x Formação para a Vida**: Do princípio educativo do trabalho à educação emancipatória.. 1. ed. Alemanha: NEA - Novas Edições Acadêmicas, 2019.

MOTTA, Nelson. **Noites tropicais**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

NOVAES, José. Um episódio de produção de subjetividade no Brasil de 1930: malandragem e estado novo. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 39-44, jan./jun. 2001.

OLIVEN, R. G.. **Violência e Cultura no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1983. Vasconcellos, G., & Suzuki Jr., M.. A malandragem e a formação da música popular brasileira. Em B. Fausto (dir.). História Geral da Civilização Brasileira.

(p. 501- 523). Rio de Janeiro/São Paulo: Bertrand-Brasil. 1995.

ROSE, Tricia. **Barulho de preto**: rap e cultura negra nos Estados Unidos contemporâneos. Tradução: Daniela Vieira; Jaqueline Lima Santos. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2021. 336 p. (Hiphop em perspectiva; 1)

SANTOS, Jaqueline Lima. **Negro, Jovem e Hip Hopper**: História, Narrativa e Identidade em Sorocaba. 2011. 182 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília, [S. l.], 2011.

SANTOS, Jair Cardoso. **Entre as Leis e as Letras**: escrituras identitárias negras de Luiz Gama. Dissertação (Mestrado em Letras). Departamento de Educação, UNEB, Alagoinhas/BA, 2016.

SOUZA, A. L. **Letramentos de reexistência**: culturas e identidades no movimento hip hop. Tese (Doutorado) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

SOUZA, Ana Raquel Motta de. **“A favela influência”**: Uma análise das práticas discursivas dos Racionais Mcs. 2004. 315 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

THAYER, Allen. Black Rio - Brazilian Soul and DJ Culture’s Lost Chapter. Illustration by Alberto Forero. **Revista Waxpoetics**, New York, n. 16, abr./maio 2006. p. 88-106.

TRINDADE, Raquel. Dados biográficos. In: TRINDADE, Solano. **O poeta do povo**. São Paulo: Cantos e Prantos Editora, 1999.

VIANNA, H. **O mundo funk carioca**. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1998.

VILELA, T. A. G. **O Grito e a Poesia do Gueto**: Rappers e Movimento Hip-Hop no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, IFCS UFRJ, 1997. (Dissertação de Mestrado).

Posfácio

Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora (Paulo Freire, em Educação e Mudança)

Caras Leitoras e Caros Leitores,

Reconhecendo a potência da atividade criadora humana e sempre comprometidos com a transformação da realidade social, finalizamos esta publicação certos da perspectiva de continuidade reiterada em cada texto que compõe a obra, a qual além de nos (re)apresentar e conduzir por diferentes contextos e cotidianos educacionais, fez-nos mobilizar, nesta condução, por processos históricos, sociais e culturais distintos, que se relacionam nas ações educativas e que, na dimensão trabalho e educação, adicionam materialidade ao fazer docente e para a proposição de práticas pedagógicas emancipatórias.

Nos diálogos produzidos, tivemos a possibilidade de transitar por realidades ricas em diversidade que buscaram desenhar e contornar a especificidades da educação brasileira. Por conseguinte, nos processos de interação com o novo, exercitamos o movimento de (re)descobrir e desbravar questões educacionais cotidianas, fundamentais à formação docente e à qualificação profissional. Também, pela possibilidade de nutrirmos nossas práticas, alcançamos campos teóricos e experienciais de constituição ímpar e comprometimento inquestionável.

É firme que com esta publicação, reafirmamos, ainda, o convite para a humanização da educação, mediante a compreensão crítica da realidade, haja vista a militância e a esperança presentes em cada profissional que se dedicou na realização destes férteis estudos.

De tal forma, registramos, nestas páginas (e para além dessas), o nosso compromisso, o qual “[...] próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas ‘águas’ os homens verdadeiramente comprometidos ficam ‘molhados’, ensopados” (Freire, 2018, p. 22).

Com afincos, vislumbramos que as reflexões construídas possam apontar diagnósticos e prognósticos para uma práxis educativa orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos, realizando uma formação humana omnilateral ao circunscrever alternativas viáveis para a construção de uma sociedade

verdadeiramente justa, democrática e inclusiva. Nesses termos, trazemos à baila um arsenal teórico-metodológico, técnico-operacional e ético-político capaz de fornecer subsídios às discussões atinentes aos processos educativos, (re)pensando em estratégias para a construção de políticas públicas em prol do exercício da cidadania, focando na corresponsabilidade institucional, social e humanitária.

Ailton Batista de Albuquerque Junior (Roinuj Tamborindeguy)

Bruna Beatriz da Rocha

Gabriel Silveira Pereira

Rebeca Freitas Ivanicska

Índice remissivo

A

AEE 28, 30, 31, 34, 37, 38, 39, 40

afetividade 79, 363, 364, 365, 368

Agenda 2030 252, 253, 255

Algoritmo 218, 219, 221, 274, 311, 312, 314, 315, 316, 320, 322, 323, 326, 327, 328

Aluno 18, 19, 27, 33, 34, 35, 37, 40, 41, 44, 45, 48, 49, 51, 52, 53, 62, 63, 67, 117, 128, 130, 132, 142, 145, 152, 155, 164, 185, 187, 188, 189, 191, 192, 193, 195, 197, 198, 199, 205, 206, 214, 217, 220, 221, 224, 238, 239, 248, 249, 273, 288, 289, 292, 293, 294, 303, 304, 305, 306, 308, 321, 323, 327, 329, 330, 331, 333, 337, 347, 357, 370, 372, 377, 378

Ambiente educacional 29, 44, 45, 46, 48, 67, 208, 241, 254, 330, 349

Análise do Discurso 78, 88, 182

Antirracista 376, 378, 385, 387, 388, 389, 397, 398, 399

Aprendizagem 7, 18, 22, 23, 34, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 45, 48, 49, 51, 52, 54, 55, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 69, 72, 74, 75, 81, 97, 113, 116, 122, 124, 125, 126, 129, 130, 131, 132, 135, 136, 139, 140, 141, 142, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 167, 186, 194, 197, 198, 199, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 219, 220, 221, 233, 234, 235, 238, 239, 248, 253, 254, 255, 259, 267, 268, 271, 275, 289, 290, 291, 292, 294, 297, 298, 301, 303, 304, 306, 307, 308, 309, 310, 316, 317, 321, 327, 329, 330, 335, 337, 338, 339, 340, 341, 347, 353, 354, 355, 357, 358, 359, 361, 363, 368, 373, 379, 381, 384, 386

Arte 9, 134, 136, 139, 141, 145, 153, 195, 277, 283, 286, 287

Atendimento Educacional Especializado 37, 38, 39, 40, 42, 51, 247, 251

Avaliação 23, 62, 64, 65, 68, 73, 79, 112, 113, 118, 189, 192, 193, 207, 208, 210, 237, 240, 242, 243, 246, 248, 249, 253, 254, 259, 261, 271, 318, 336, 337, 341, 347, 369, 370, 371, 372, 373, 374

Avaliação educacional 369, 370, 372, 374

B

BNCC 110, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 135, 139, 159, 161, 164, 217, 218, 219, 262, 264, 270, 274, 309, 319, 370, 374, 375, 379, 380, 381, 382, 385, 386

C

Ciências 33, 44, 55, 57, 70, 90, 99, 109, 167, 168, 199, 202, 203, 215, 230, 232, 235, 251, 257, 288, 329, 342, 351, 353, 375, 400, 401, 402

Cinema 36, 145, 152, 278, 280, 285

- Computação plugada 324, 325, 326
- Comunidade 35, 37, 39, 57, 58, 59, 60, 72, 73, 75, 91, 105, 132, 177, 185, 208, 234, 237, 238, 239, 240, 243, 245, 246, 248, 250, 252, 253, 254, 255, 261, 275, 339, 347, 362, 363, 364, 367, 371
- Cultura 12, 13, 19, 48, 53, 54, 55, 70, 72, 73, 76, 77, 82, 84, 85, 88, 90, 91, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 117, 122, 123, 129, 133, 139, 149, 152, 159, 171, 172, 208, 240, 246, 253, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 290, 293, 295, 353, 355, 360, 363, 364, 370, 372, 375, 378, 379, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 387, 388, 392, 393, 397, 398, 402
- Cultura preta 388, 398
- Cultura visual 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287
- D
- Declaração de Salamanca 35, 39, 43, 58, 60, 68, 69
- Decolonialidade 122, 124, 125, 126
- Deficiência 9, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 27, 28, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 68, 69, 249, 252
- Deficiência visual 39, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 54, 55, 56
- Diálogo 22, 63, 68, 74, 75, 79, 80, 88, 103, 104, 108, 129, 157, 158, 169, 170, 211, 233, 238, 239, 241, 246, 247, 248, 283, 295, 329, 330, 368, 373, 376, 395, 399, 400
- Direitos humanos 48, 53, 59, 62
- Diversidade cultural 9, 13, 19, 74, 90, 100, 103, 104, 106, 108, 238, 241, 355, 375, 376, 378, 382
- E
- Educação 1, 7, 9, 19, 20, 22, 28, 29, 30, 32, 33, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 48, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 77, 98, 99, 100, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 133, 134, 135, 142, 144, 155, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 184, 185, 195, 200, 201, 203, 210, 211, 213, 214, 215, 216, 221, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 233, 234, 235, 236, 237, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 255, 256, 257, 264, 267, 268, 275, 276, 277, 286, 287, 307, 308, 317, 318, 319, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 335, 340, 341, 342, 347, 349, 351, 352, 353, 358, 360, 362, 365, 368, 369, 370, 374, 375, 380, 381, 382, 385, 386, 388, 389, 397, 398, 400, 401, 402, 403
- Educação Ambiental 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 233, 234, 235, 236
- Educação Antirracista 389, 397
- Educação Básica 19, 42, 58, 72, 74, 77, 110, 111, 112, 122, 161, 165, 185, 214, 216, 221, 224, 229, 235, 242, 244, 275, 370, 374, 375, 380, 381, 382, 385
- Educação de Jovens e Adultos 70, 165, 329, 330, 331, 332, 333, 335
- Educação inclusiva 9, 14, 15, 16, 17, 32, 33, 34, 36, 41, 52, 57, 58, 59, 63, 64, 66, 67, 75, 110, 249, 250, 254

- Educação Inclusiva 30, 32, 37, 38, 55, 60, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251
- educação indígena 70, 71, 73, 75, 76
- Educação Infantil 29, 30, 57, 110, 111, 112, 113, 116, 117, 118, 119, 203, 221, 226, 252, 253, 255, 386
- Educação Profissional 44, 57, 58, 59, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 163, 164, 165, 166, 168, 268, 329, 341, 342, 353, 362, 365
- Educação Profissional e Tecnológica 44, 57, 58, 59, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 163, 166, 329, 341, 342, 353, 362
- Ensino-aprendizagem 7, 39, 45, 51, 52, 54, 62, 65, 72, 122, 124, 136, 140, 141, 158, 233, 308, 339, 340, 341, 361, 379, 381, 384
- Ensino de História 153, 154, 157, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 168
- Ensino Fundamental 73, 111, 113, 118, 119, 140, 142, 159, 214, 216, 218, 219, 221, 222, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 235, 236, 288, 292, 310, 370, 398
- Ensino Médio 73, 146, 161, 163, 184, 185, 188, 191, 194, 196, 198, 199, 215, 226, 299, 301, 304, 310, 353, 356, 366, 370, 377, 387, 401
- Era digital 296, 342, 343, 346, 347, 348, 349, 350
- Escola 12, 14, 17, 18, 19, 23, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 68, 71, 72, 73, 111, 115, 117, 118, 119, 120, 124, 125, 126, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 144, 150, 156, 162, 163, 186, 187, 189, 190, 202, 207, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 233, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 246, 247, 249, 250, 251, 254, 255, 258, 259, 260, 261, 262, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 273, 274, 275, 286, 292, 300, 301, 302, 303, 304, 311, 329, 330, 333, 364, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 377, 379, 380, 382, 383, 385, 392, 398, 399, 401
- Escrita 30, 47, 53, 84, 135, 136, 138, 141, 145, 148, 167, 171, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 196, 199, 278, 315, 329, 330, 383, 389, 390
- Evolução tecnológica 331, 342, 344, 346
- Exclusão 14, 15, 16, 27, 30, 61, 63, 76, 128, 225, 226, 228, 250, 373
- F
- Fala 12, 13, 29, 92, 129, 132, 145, 171, 189, 190, 192, 355, 383
- Família 23, 25, 27, 31, 47, 48, 53, 54, 83, 84, 186, 253, 254, 255, 306, 364, 372, 400
- Flexibilidade de pensamento 216, 219, 221
- Formação profissional 67, 208, 234, 268, 330, 331, 345, 361, 363
- Foucault 79, 81, 85, 86, 87, 88, 89, 169, 170, 171, 172, 181
- FUNAI 72, 73, 74
- G
- Gamificação 155, 156, 159, 160, 337, 347
- GeoGebra 324, 325
- Geografia 223, 232, 235, 375
- Gestão escolar 113, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 246, 251, 259
- Gramática 185, 186, 187, 189, 190, 192, 193, 196

Grupos étnicos 91, 92, 97, 99, 100, 101, 105, 108, 162

H

Hip Hop 388, 389, 390, 392, 393, 394, 397, 399, 400, 401

História Regional 153, 168

I

Identidade 10, 11, 12, 13, 14, 71, 73, 76, 77, 81, 82, 84, 87, 90, 91, 92, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 120, 122, 129, 171, 174, 182, 234, 247, 261, 265, 357, 375, 377, 379, 382, 383, 384, 385, 390, 400

Identidade cultural 71, 77, 90, 91, 96, 97, 98, 99, 104, 182, 379, 385

Ideologia 115, 128, 285

Inclusão 9, 14, 16, 17, 18, 19, 21, 29, 30, 33, 35, 36, 41, 44, 45, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 74, 100, 104, 107, 126, 139, 161, 163, 225, 226, 228, 241, 242, 247, 248, 249, 250, 251, 295, 304, 307, 332, 375, 378, 382

Inclusão 19, 32, 36, 43, 55, 56, 68, 69, 250, 251

Informática 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 310, 327, 333

L

Letramento 81, 135, 136, 141, 143, 172, 186, 191, 194, 195, 196, 219, 388, 397, 399, 400

Lima Barreto 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 178, 180, 181, 182, 183, 389, 390, 400

Linguagem 11, 22, 26, 41, 42, 60, 63, 106, 134, 136, 137, 138, 140, 145, 150, 151, 156, 158, 160, 169, 173, 189, 192, 195, 209, 233, 265, 278, 314, 320, 375, 379, 382, 383, 384, 385, 392, 394, 397

Linguagem lúdica 375, 379

Língua inglesa 153, 305, 306, 353, 354, 355, 356, 359

Língua Portuguesa 75, 98, 100, 177, 184, 185, 187, 188, 189, 190, 192, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 290, 353, 375, 385, 388, 397, 400

Literatura 40, 79, 88, 92, 101, 137, 153, 154, 165, 166, 169, 170, 171, 172, 179, 180, 181, 195, 208, 213, 224, 225, 259, 297, 328, 348, 349, 374, 375, 382, 383, 389, 390, 398

Literatura brasileira 88, 180, 181

M

Matemática 53, 55, 70, 203, 204, 205, 206, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 219, 220, 221, 309, 310, 311, 312, 313, 316, 317, 318, 319, 321, 322, 327, 328

Mercado de trabalho 49, 80, 118, 188, 194, 199, 331, 333, 342, 344, 345, 348, 349, 350

Multicultural 91, 100, 104, 149, 281, 378, 379, 380, 385

Multiculturalismo 91, 99, 102, 103, 107, 108, 281, 285, 375, 376, 378, 380, 383, 385, 386

Multiletramento 194, 195

Musicalização 136, 141

O

Oralidade 86, 106, 185, 186, 188, 189, 190, 193, 195, 196, 198, 199
Orientação de estudos 288, 289, 291, 292, 293, 296, 297

P

Pandemia 121, 133, 179, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 364
Pedagogia 9, 19, 33, 70, 76, 77, 133, 134, 144, 152, 167, 168, 203, 204, 208,
209, 212, 213, 214, 215, 236, 237, 239, 244, 276, 277, 307, 318, 369, 375,
376, 385, 386, 388, 395, 398, 400
Pedagogia da diferença 9, 10, 12
Pensamento Computacional 308, 317, 319, 321, 322, 326, 328
Planejamento docente 257, 258
Planejamento escolar 245, 247, 250, 257, 258, 259, 260, 262, 264, 265, 267
Plano de aula 116, 261, 266
Plano de Ensino 260, 261
Poesia 137, 196, 389, 393, 394, 395, 399
Políticas Públicas 110, 351, 352, 369, 373, 380
Prática pedagógica 34, 40, 53, 63, 67, 73, 76, 122, 224, 225, 226, 227, 228,
229, 234, 235, 236, 357, 370, 379
Professor 7, 12, 17, 18, 19, 30, 34, 36, 38, 40, 44, 49, 51, 53, 57, 62, 67, 75, 76,
111, 116, 121, 124, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 136, 140, 141, 143, 145,
150, 152, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 164, 168, 185, 187, 189, 191,
192, 193, 195, 198, 200, 205, 206, 207, 208, 210, 211, 213, 217, 239, 259,
261, 263, 264, 270, 271, 272, 273, 274, 283, 289, 295, 301, 302, 303, 304,
305, 306, 307, 309, 310, 321, 329, 342, 353, 357, 358, 361, 382, 388, 399

Q

Qualificação 48, 115, 246, 251, 365, 403

R

Recursos digitais 308, 324
Redes sociais 185, 192, 277, 299, 335, 336, 343, 347
Relações humanas 283, 363, 368

S

Sala de aula 23, 34, 36, 38, 40, 41, 42, 45, 50, 51, 116, 117, 126, 129, 130, 131,
132, 135, 136, 138, 140, 142, 145, 150, 152, 154, 155, 156, 157, 158, 162,
168, 185, 191, 192, 194, 195, 196, 197, 198, 204, 206, 207, 208, 210, 212,
213, 217, 218, 219, 220, 222, 232, 247, 250, 251, 259, 266, 268, 270, 273,
274, 283, 305, 307, 308, 310, 311, 312, 319, 321, 323, 327, 330, 333, 334,
337, 339, 347, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 364, 376, 378, 379, 382, 399

T

TICs 187, 188, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 198, 199, 278, 336, 337

U

Unidade nacional 95, 99, 106, 108

